This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

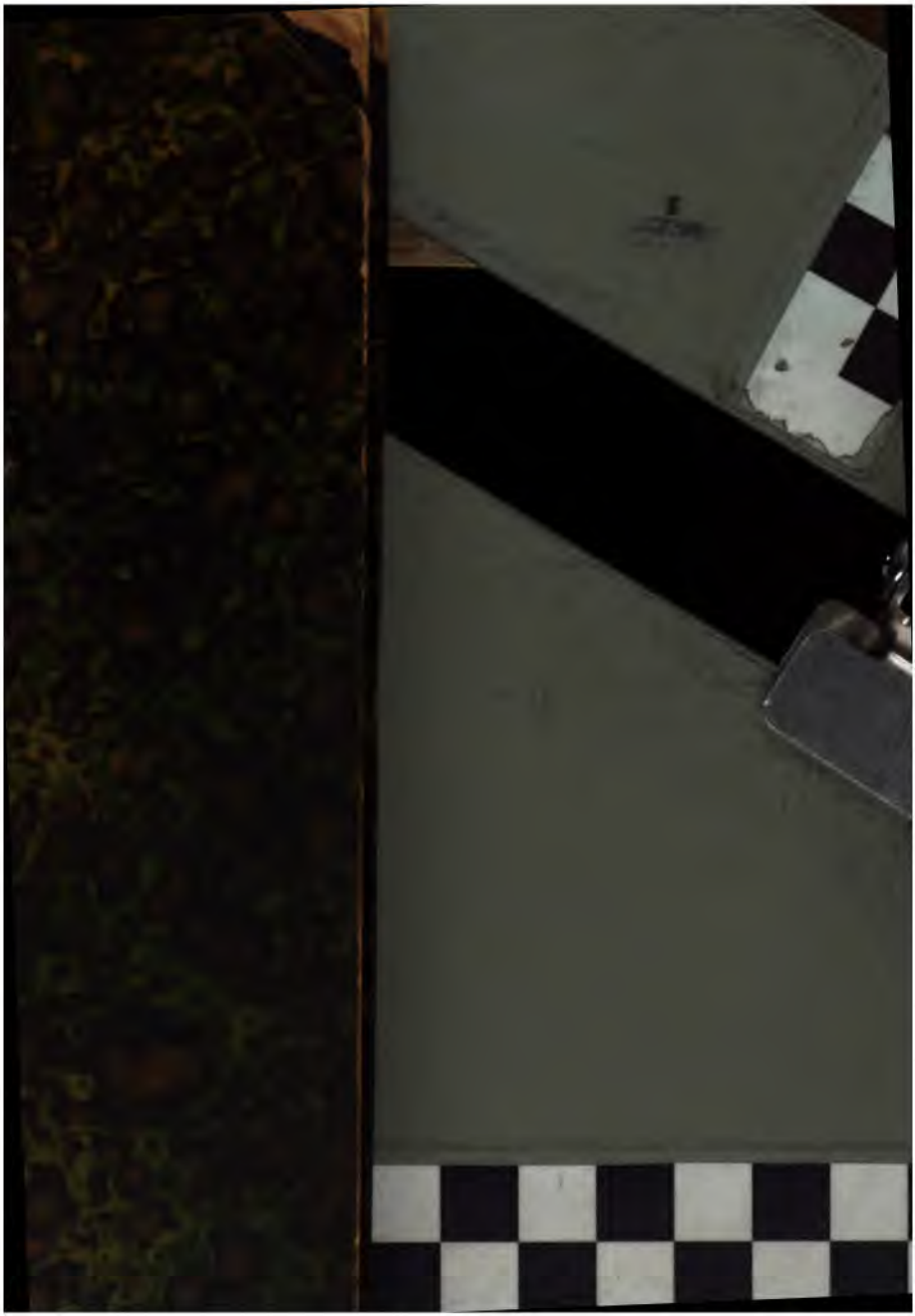
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.



J 10 Schmidt

יהוה

Dr. Karl Schmidts

Geſchichte der Erziehung

und

des Unterrichts.

Für

Schul- und Predigtamts-Candidaten,
für Volksſchullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher

überſichtlich dargeſtellt.

Vierte Auflage

von

Dr. Wichard Lange.

JB
1883

Köthen.
Paul Schettler's Verlag.
1883.

Dr. Karl Schmidts

Geſchichte der Erziehung

und

des Unterrichts.

Für

Schul- und Predigtamts-Candidaten,
für Volksſchullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher

überſichtlich dargeſtellt.

Vierte Auflage

von

Dr. Wichard Lange.

Köthen.
Paul Schettler's Verlag.
1883.

Dr. Karl Schmidts

Geſchichte der Erziehung

und

des Unterrichts.

Für

Schul- und Predigtamts-Candidaten,
für Volksſchullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher

überſichtlich dargeſtellt.

Vierte Auflage

von

Dr. Richard Lange.

Köthen.
Paul Schettler's Verlag.
1883.

LIBRARY

Vorwort zur ersten Auflage.

Ich komme einem mir vielfach ausgesprochenen Wunsche nach und gebe mit dieser Schrift eine kurzgefaßte Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Das Werk lehnt sich in Plan und Entwicklungsgang an meine „Geschichte der Pädagogik" an, obschon es kein sklavischer Auszug aus derselben ist und sein will. Es will und soll in großen Zügen den Fortgang der Erziehung und des Unterrichts in den verschiedenen Jahrhunderten und bei den verschiedenen Völkern zeichnen und dabei die wichtigsten Entwicklungsstadien der Lehr- und Erziehungsthätigkeit hervorheben.

Ich glaube mit solcher Darstellung ein Bedürfniß unserer Zeit zu befriedigen. Die gebildeten Familien bedürfen zunächst eines Weckers aus ihrem Erziehungsschlafe. In sie hinein müssen die Grundsätze der Erziehung der Gegenwart, wenn der deutschen Schule eine große Zukunft bevorstehen soll. Der Weltgeschichte im allgemeinen und deren Fragen haben sie sich erschlossen. Möchte mein Buch dazu beitragen, daß sie mit der Geschichte der Pädagogik die Erziehung und ihre Fragen in ihren Kreisen lebendig werden lassen, daß sie nicht mehr wie bisher gewissenlos in der wichtigsten und schwersten Kunst herumpfuschen.

Ich habe sodann mein Buch für Schul- und Predigtamtscandidaten geschrieben. Es wird in Zukunft kein Volksschullehrerseminar mehr geben können und dürfen, in dem nicht die Geschichte der Pädagogik ein besonderer Lehrgegenstand wäre. Es wird auch in Zukunft keinen Geistlichen mehr geben dürfen, der auf der Universität nebenher ein Colleg über Pädagogik gehört und darauf sechs Wochen in einem Lehrerseminar zugebracht hat, um daran die Prätension zu knüpfen, ein Pädagoge zu sein und auf die Fragen der Pädagogik Antwort geben zu können. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft und eine Kunst zugleich; die Einsicht in diese Wissenschaft und die Handhabung dieser Kunst läßt sich nicht aus der Pistole schießen. Wollen die Geistlichen nicht hinter den Schulmeistern

zurückbleiben, wollen sie deutsche Volkslehrer werden, so müssen sie tüchtig Geschichte der Pädagogik studiren, um sich an der Hand der Entwicklung zu orientiren, was die deutsche Schule soll und will. Den Seminaristen und den Candidaten der Theologie biete ich meine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts zum Studium an.

Vor allem aber soll sie den wirklichen Volksschullehrern gehören. In der Volksschullehrerwelt regt sich gegenwärtig ein allgemeines Interesse für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Es hängt dasselbe mit dem Streben des Volksschullehrerstandes nach tieferer Bildung überhaupt zusammen. Mit Recht wendet man sich von diesem Gesichtspunkte aus an die Geschichte der Pädagogik. Hier kann und wird der Lehrer eine tiefere Einsicht in seine Aufgabe gewinnen. Er wird hier Liebe zur Sache, Kraft und Begeisterung für sein Amt schöpfen. Die großen Genien auf dem Felde der Geschichte der Pädagogik werden, müssen ihm Leitsterne sein, wenn er frisch, fromm, fröhlich, frei für die heilige Sache der deutschen Erziehung in seiner Schulstube kämpfen will. Der große Gang des Geschichtsgeistes aber, der sich auch und vornehmlich in der Entwicklung der Geschichte der Pädagogik offenbart, soll ihm die unerschütterliche Ueberzeugung verschaffen, daß die höchsten Schätze und Güter der Menschheit wohl zeitweise frevelhaft angetastet, nie aber ihr geraubt werden können; — soll ihm den nie versiegbaren Muth geben, den er in seinem Amte, wie als Vertreter der Wahrheit und sei's auch den Mächtigen der Erde gegenüber haben muß, soll ihm den nie zu raubenden Trost verschaffen, daß es der Mühe, des Schweißes der Edeln werth sein muß, an dem Baue, an dem die großen Geister aller Zeiten gearbeitet haben, einen Stein mit einzulegen. Den Volksschullehrern vor allen biete ich deshalb dies Buch. Es soll ein Werk ihres Studiums sein: ich weiß keine bessere, geeignetere Wissenschaft für ihre Fortbildung, als das Studium der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Ich gebe es ihnen auch, im Verein mit meiner „Geschichte der Pädagogik," als Material für ihre Conferenzen: der Stoff beider Bücher wird manches seichte, weite, breite Geschwätz verhindern. Weil nun aber das Buch den ächten deutschen Volksschullehrern gehört, darum habe ich es ihnen mit demselben nicht leicht gemacht. Ich denke, ich habe es bei ihnen mit Männern zu thun, die denken wollen. Für Denkfaule schreibe ich nicht. Wer die frische, freie Bergesluft genießen will, muß steigen lernen. —

Gotha, den 16. April 1863.

Dr. Karl Schmidt.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Gemäß der letztwilligen Verfügung meines verklärten Freundes Karl Schmidt habe ich mich schon seit längerer Zeit bemüht und bemühe mich auch ferner, die von ihm hinterlassenen pädagogischen Werke zeitgemäß fortzuführen und umzugestalten. Obgleich mir von dem Dahingeschiedenen ausdrücklich geboten worden ist, diese Werke ganz als mein geistiges Eigenthum zu behandeln, also beliebig darüber zu verfügen, so hat doch bei der Arbeit, die mir zufiel, stets die Pietät meine Feder geleitet, und es ist demgemäß weder die geschichtliche Auffassungsweise meines Vorgängers, noch jene Ausdrucksweise, welche den originellen, begeisterten und liebenswürdigen Denker in hohem Grade charakterisirt, ohne Noth angetastet worden. Dagegen habe ich Unvollkommenheiten, die im Lichte der fortgehenden wissenschaftlichen Arbeit und Forschung dem prüfenden Auge entgegentraten, nach beiden Seiten hin mit allem Fleiße zu beseitigen gesucht, habe auch überall nachgetragen, was einerseits von dem Gerechtigkeitssinn eines Historikers gefordert wird, und andererseits aus dem nothwendigen Streben resultirt, die verschiedenen Zeiten und die pädagogischen Bestrebungen, welche im Laufe dieser Zeiten aufgetaucht sind, recht genau und scharf zu charakterisiren. So galt es, z. B. das originelle chinesische Prüfungswesen, die jesuitische Erziehungsart 2c. mit Rücksicht auf die gegenwärtigen Zeitverhältnisse möglichst genau zu schildern; so galt es ferner, nach dem hochzuschätzenden Vorgange Stötzners, Gerechtigkeit zu üben gegen Samuel Heinicke, die Verdienste eines Balthasar Schuppius, Arthur Schopenhauer u. A. in das rechte Licht zu stellen. Die Bescheidenheit gebot mir natürlich, meinen eigenen Namen aus der historischen Darstellung zu entfernen und bekannten verdienstvollen Pädagogen der Gegenwart einen Platz einzurämen, den ich früher der freundschaftlichen Gesinnung Karl Schmidts zu verdanken hatte.

Daß die Werke des so eben Genannten nach wie vor schnellen Absatz finden, ist — ich wiederhole es — eine erfreuliche Erscheinung,

die jedenfalls beweist, daß im deutschen Lehrerstande trotz aller Reactionsversuche der Geist der Strebsamkeit und des idealen, thatkräftigen Fortschritts keineswegs ab-, sondern stetig zugenommen hat.

Hoffentlich ist der Friede bereits gekommen, wenn dieses Buch in erneuter Gestalt in das neu geeinigte und erstarkte deutsche Reich seinen Einzug hält. Es wird dann, wie ich hoffe, sein Scherflein beitragen zu Erhaltung und Vermehrung deutscher Kraft und Herrlichkeit, die nicht zum kleinsten Theile auf den Boden allgemeiner Volkserziehung erwachsen ist und grade von hier aus immer neue Nahrung und Stärkung erhalten muß und wird.

Die gebildetste Nation wird hinfort im Rathe der Völker auch die herrschende sein. Da wir bereits einen Vorsprung in Betreff der Volksbildung errungen und sicherlich den Willen haben, auf der zu unserm großen Glücke eingeschlagenen Bahn energisch fortzuschreiten, so wird es hoffentlich unsern Feinden und Neidern schwer werden, uns einzuholen, und Deutschlands Sonne wird sich immer höher und glänzender über den politischen Horizont erheben.

Hamburg, 17. Februar 1871.

Wichard Lange.

Vorwort zur dritten Auflage.

Nach kurzer Wanderung geht dieſes Werk zum dritten Male in die Welt hinein und hält dieſes Mal ſeinen Einzug in das geeinigte und erſtarkte deutſche Vaterland. Obgleich die überaus lebhafte pädagogiſche Bewegung nach Wiederherſtellung von Kaiſer und Reich vorzugsweiſe auf die Außenſeite des Schullebens, auf die äußere Stellung der Lehrer, die Schulorganiſation ꝛc. gerichtet war, iſt dennoch die ideale Regſamkeit und wiſſenſchaftliche Strebſamkeit innerhalb der deutſchen Lehrerwelt keineswegs zurückgetreten. Einen Beweis für dieſe Behauptung liefert ſchon der ſchnelle Abſatz aller von Karl Schmidt entworfenen und von mir fortgeführten pädagogiſchen Werke. Da wir in didaktiſcher und methodiſcher Hinſicht an einen gewiſſen Ruhe- und Haltepunkt angekommen ſind, ſo iſt es erklärlich, daß die Schulmänner der Geſchichte der Pädagogik ſich mit Vorliebe zuwenden.

Dieſes Studium der Vergangenheit, dieſe ſcharfe und genaue Erkenntniß des organiſchen Entwicklungsganges auf unſerm Gebiete wird ohne Zweifel über ein Kleines neues Leben entzünden, eine neue und energiſche Vorwärtsbewegung veranlaſſen. Das Ziel einer derartigen Bewegung kann kein anderes ſein als die Errichtung einer einheitlichen, organiſch gegliederten, deutſchen Nationalſchule, die allem Volke zu Gute kommt, vom Volke ſelbſt geſtützt und getragen wird und einen Lehrerſtand ihr eigen nennt, deſſen Freithätigkeit die Erhaltung und Fortentwicklung des idealen pädagogiſchen Lebens und Strebens anheimfällt.

Hamburg, 20. März 1876.

Richard Lange.

Vorwort zur vierten Auflage.

Es sind dieses Mal nur wenige Veränderungen nöthig gewesen. Selbstverständlich ist das Ganze genau revidirt und alles berücksichtigt worden, was im Laufe einer siebenjährigen Zeitentwicklung als beachtenswerth an das Tageslicht getreten ist.

Die Revision des Nachtrags, welcher ein Verzeichniß der für unsern Leserkreis empfehlenswerthen Schriften enthält, ist auf meine Bitte von Herrn Seminardirector J. Mahraun in Hamburg freundlichst besorgt worden; ihm und meinem Sohne, Dr. Richard Lange junior, spreche ich hiermit für ihre wirksame Unterstützung meinen Dank öffentlich aus.

Hamburg, 12. Juli 1883.

Richard Lange.

Inhalt.

		Seite
§ 1.	Begriff der Pädagogik und ihre Quellen	1 — 3
§ 2.	Eintheilung der Geschichte der Pädagogik	4 — 6
	Vor Christus.	
	Der Orient	7 — 21
§ 3.	Die Erziehung der orientalischen Völker (Chinesen, Inder, Perser, Aegypter)	9 — 21
	Hellas und Rom	22—104
§ 4.	Allgemeines	22
§ 5.	Die griechischen Erziehungsmittel	22 — 30
§ 6.	Die Entwicklung der griechischen Erziehung (Heroenzeit; Sparta, Athen; das Greisenalter Griechenlands)	30 — 50
§ 7.	Die Haupterzieher Griechenlands (Homer, Pythagoras, Sokrates)	50 — 57
§ 8.	Die Erziehungstheoretiker Griechenlands: Platon und Aristoteles	57 — 68
§ 9.	Die Grundzüge der Erziehung bei den Römern und die Entwicklung derselben	68 — 84
§ 10.	Die Erziehungstheoretiker bei den Römern: Cicero, Quinctilian und Plutarch	84 — 104
	Das Volk Israel	105—116
§ 11.	Die Erziehung bei den Israeliten	105—113
§ 12.	Schluß der Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit	113—116
	Nach Christus.	
§ 13.	Das Wesen des Christenthums und seine Entwicklungsstufen	119—121
	Die Fundamente des Christenthums und seiner Erziehung	122—153
§ 14.	Jesus Christus, der Lehrer und Erzieher der Menschheit	122—125
§ 15.	Die Pädagogik des neuen Testaments	125 — 131
§ 16.	Das Haus im Urchristenthum	131—135
§ 17.	Die Schule der ersten christlichen Jahrhunderte	135—138
§ 18.	Die Pädagogik der Kirchenväter (Origines, Johannes Chrysostomus, Basilius der Große, Hieronymus, Augustinus)	138—153
	Vor der Reformation	154—194
§ 19.	Die Erziehung in der orientalischen Kirche und bei den Arabern	154—159
§ 20.	Die Erziehung in der occidentalischen Kirche	160—171
§ 21.	Die Erziehung im Ritterthum	171—175
§ 22.	Die städtischen Schulen und die Erziehung des Bürgers	176—184
§ 23.	Die Universitäten	184—188
§ 24.	Das Wiederaufblühen klassischer Studien	188—194
	Nach der Reformation	195—556
§ 25.	Die Reformation und die Reformatoren als Pädagogen	195—210
	Die hierarchische Erziehung und der Kampf gegen dieselbe	211—289
§ 26.	Uebersicht	211

Seite

1. Der Hierarchismus . . . . . 212—238

§ 27. Die orthodoxe Erziehung im Protestantismus (die sächsische, braunschweigische und württembergische Schulordnung. Die höheren und niederen Stadtschulen, die Fürsten- oder Klosterschulen, die akademischen Gymnasien Die Gymnasiallehrer: Camerarius und E. Hessus, J. Mycillus, M Neander, H. Wolf, B. Trotzendorf, J. Sturm. Die Universitäten Die Volksschule) . . . . 215—225

§ 28. Der Jesuitismus und das katholische Schulwesen (die Erziehung der Novizen. Die Jesuitenschulen. Joseph von Calasenz. Baptist de la Salle) . . . . . 225—238

2. Der Kampf gegen den Hierarchismus in der Erziehung 239—261

§ 29. Die realistische und philosophische Opposition gegen den Hierarchismus: In Frankreich: François Rabelais und Montaigne; in England: Baco von Verulam und John Locke; in Deutschland: Ratichius und Comenius. Die lateinischen Schulen und das Volksschulwesen im 17. Jahrhundert. Ernst der Fromme und der Schulmethodus . . . . . 239—261

§ 30. Die spiritualistische und religiöse Opposition gegen den Hierarchismus (der Jansenismus und die Schulen zu Port Royal. Rollin und Fenelon. Die Methodisten, die Puritaner und Milton. Die Herrnhuter, Spener und der Pietismus. Francke und seine Erziehung). Die Realschule . . . . . 262—289

Die abstract-menschliche Erziehung . . . . . 290—333

§ 31. Uebersicht 290

§ 32. Der Humanismus (Cellarius, Gesner, Ernesti, Heyne), die Gelehrtenschulen und die Universitäten . . . . . 291—295

§ 33. Der Realismus: der englische Deismus und der Robinson von Defoe; — die französische Freidenkerei und Rousseau mit seinem Emil; — Basedow und der Philanthropinismus . . . . 295—312

§ 34. Die Volks- und Bürgerschulen in der katholischen und protestantischen Welt: Felbiger und Kindermann. Rochow Samuel Heinicke Lehrerseminare Die Schule als Staatsanstalt. Die Methode im Lesen und Schreiben, im Rechtschreiben und der deutschen Grammatik; die Verstandesübungen; der Religionsunterricht; Rechnen; gemeinnützige Kenntnisse; Zeichnen, Gesang und Gymnastik . . . . . 312—333

Die christlich-humane Erziehung . . . . . 334—556

§ 35. Die christlich-humane Weltepoche . . . . . 334—336

§ 36. Die Pädagogik bei den Culturvölkern der außerdeutschen Länder. England: Die Volksschule und die Bell-Lancasterische Methode; das Gelehrtenschulwesen und die Methode Hamiltons; die Universitäten; das Volksschulgesetz vom 9 August 1870. Das Unterrichtswesen in Belgien. Frankreich: Die Lyceen. Die écoles primaires und die Lehrerseminare; Jacotot. Die Schulen in Nordamerika und in Rußland. Pädagogische Regsamkeit in allen Culturländern der Erde . . . . . 336—376

§ 37. Die deutsche Schule: Pestalozzi und seine Erziehungsprincipien. Die Volksschule: Der Geist Pestalozzis in der Volksschule und in den Seminarien; die Fortbildungsschule; Schulen für den Bürgerstand; Blinden- und Taubstummenanstalten; die Erziehung der Kretinen und Blödlinge; Fellenberg und die Armenerziehung; J. Falk und die Rettungshäuser; Findel- und Waisenhäuser; Krippen; Kinderbewahranstalten; Kindergärten. Die Reaction gegen die Pestalozzische Schule und die preußischen Regulative Abdämmung der Reaction. Das Ministerium Falk und seine allgemeinen Bestimmungen. Die Mittel-

Seite

schule. Organisation des Volksschulwesens in Sachsen, Hamburg und Zürich. Idee und Verwirklichung der allgemeinen Volksschule. — Das höhere Schulwesen. Kampf des Verbalismus mit dem Realismus. — Die Realschule vom Jahre 1859. Kampf für und gegen die Gestaltung der preußischen Realschule. Die Reichsschulcommission. Die Berufsschulen: Gewerbeschulen, Handelsschulen, polytechnische Schulen. Die Gymnasien. Wolf und Böckh. Die Lehrgegenstände in den Gymnasien. Bestimmungen der Reichsschulcommission betreffs der Abiturientenprüfungen an Gymnasien. Die Gymnasiallehrer und ihre pädagogische Bildung. Preußisches Prüfungsreglement für die Candidaten des höheren Schulamts vom Jahre 1866. Die Universitäten . . . . . 376—345

§ 38. Die Theoretiker der deutschen Pädagogik und ihre Bildungsideale. 1) Die Empiriker und Praktiker: Schwarz, Niemeyer, Dinter, Diesterweg, Denzel, Zerrenner, Scholz, Lüben, Kehr, Dittes, Dreßler, Stephani, Sailer und Overberg. 2) Die Theologen: Dursch und Palmer. 3) Die Dichter: Lessing, Schiller, Goethe, Herder und Jean Paul. 4) Die Philosophen: Kant, Fichte, Schopenhauer, Schelling (Wagner, Fraser), Hegel (Rosenkranz, E. Anhalt, Deinhardt, Kapp, Thaulow), Schleiermacher. 5) Die Psychologen: Herbart und Beneke, Gall. 6) Karl Schmidts anthropologische Pädagogik . . . . . 444—508

§ 39. Erziehung und Unterricht in der deutschen Schule: a) Die Erziehung und ihre Gesetze. b) Der Unterricht: Die Gymnastik. Der Anschauungsunterricht. Der Leseunterricht. Der Unterricht in der deutschen Sprache, in der Orthographie, in den Aufsatzübungen. Der Schreibunterricht. Das Zeichnen. Der Gesangunterricht. Das Rechnen. Die Geometrie. Die Naturwissenschaften. Die Biologie und die Anthropologie, Physik und Chemie, Geographie. Die Geschichte und die Staatskunde. Der Religionsunterricht. Die Grundgesetze bei allem Unterricht. Die Bücher zur Bildung des Lehrers . . . . . 508—556

Einleitung.

§ 1. Begriff der Geſchichte der Pädagogik, ihr Werth und ihre Quellen.

Die Pädagogik iſt Wiſſenſchaft und Kunſt zugleich. Die pädagogiſche Wiſſenſchaft iſt eine ſyſtematiſche Anordnung und organiſche Gliederung der Lehren vom Weſen des Menſchen und ſeiner Erziehung. Die pädagogiſche Kunſt beſteht in der planmäßigen Einwirkung des erzogenen auf den unerzogenen Menſchen zum Zwecke der Hervorbildung eines prägnant ausgeprägten ſittlich tüchtigen individuellen Charakters auf Grund einer harmoniſchen Entfaltung aller Kräfte. Alle Kunſt ſtrebt Idealen nach. Das Ideal der Erziehungskunſt iſt das Urbild der reinen Menſchlichkeit, von dem jeder Einzelmenſch ein Abbild und Abglanz iſt. Beſagtes Urbild erſcheint als die höchſte Offenbarung des Göttlichen hienieden, und die Erziehung bemüht ſich, die Entfaltung des individuellen Daſeins dieſem Bilde gemäß zu regeln, ohne die Eigenartigkeit desſelben zu ſchädigen. Sie ſucht dieſes Ziel zu erreichen einerſeits durch Negation der ſtets vorhandenen individuellen Mangelhaftigkeit und andererſeits durch Erweckung der Selbſtthätigkeit im Dienſte des Wahren, Guten und Schönen.

Die Geſchichte der Pädagogik verfolgt die Entwicklung der Erziehungswiſſenſchaft und Erziehungskunſt durch den Lauf der Zeiten bei den verſchiedenen Völkern. Sie zeigt, was und wie die Erziehung zu jeder beſtimmten Zeit in der Erſcheinung, im wirklichen Leben war, und was und wie ſie zu derſelben Zeit ihrem Weſen nach ſein ſollte, d. i. wie ſie im Geiſte der denkenden Männer dieſer Zeit aufgefaßt wurde. Die Geſchichte der Pädagogik iſt alſo nichts anderes, als die theoretiſche und praktiſche Entwicklung der Pädagogik im langen Laufe der Weltgeſchichte.

Der Geſchichtsſchreiber der Pädagogik hat das Erziehungsweſen der bisherigen hiſtoriſchen Völker und zwar nach der theoretiſchen und praktiſchen Seite derſelben zu erforſchen und den Fortſchritt der Erziehungsidee in der Menſchheit nachzuweiſen, ſowie zu zeigen, wie in jedem Volke die Idee der Erziehung zum Bewußtſein gekommen iſt, welches Bildungsideal das Volk hatte, wie es das Weſen und den Zweck der Erziehung auffaßte, durch welche Mittel es

sein Ideal zu verwirklichen strebte, wie weit es dieses Ideal in der Wirklichkeit erreichte.

Aus dem Wesen der Geschichte der Pädagogik folgt ihr Werth. Das Studium der Weltgeschichte befreit den Einzelnen von der Beschränktheit einer egoistischen Denkweise, gewährt die Ueberzeugung, daß ein heiliger Wille nach vernünftigen Principien die Welt regiert, und daß die Hingabe an das Ganze allein heraus zu heben vermag aus einem atomistischen, bedeutungslosen Dasein. Wie die Kenntniß der Geschichte für jeden Gebildeten, so ist die Geschichte der Pädagogik für den Pädagogen von ganz besonderer Wichtigkeit.

Wer freilich überhaupt von dem Nutzen einer wissenschaftlichen Pädagogik nichts weiß, sondern durch die handwerksmäßige Praxis ein Handwerker geworden zu sein für seinen Stolz hält: der kann auch den Werth von dem Studium der Geschichte der Pädagogik nicht einsehen. Wer aber erkannt hat, daß nur die Wissenschaft ein klares Bewußtsein über das Leben und seine Erscheinungen giebt, und die Wissenschaft der Pädagogik die Basis für die Künstler in der Pädagogik ist; wer auch weiß, daß die Gegenwart das Resultat der Vergangenheit ist, und also nur der die Gegenwart wahrhaft kennt, der ihre Voraussetzung, ihre Grundlage und ihre Grundpfeiler erforscht hat: der wird auch verstehen, daß nur der einen wirklichen Einblick in die Aufgabe der Erziehung der Gegenwart hat, ja daß der nur den Schlüssel zur Lösung dieser Aufgabe besitzt, der den Entwicklungsgang in der Geschichte der Erziehung durchforscht und die warnende, belehrende und erleuchtende Stimme daraus vernommen hat. Gegen die Erfahrungen von Jahrtausenden, — was ist da die Erfahrung des ephemeren Einzelmenschen? Eben so viel, wie der auf seine Partikularität sich steifende Einzelgeist, gegen die allgemeine Vernunft, die sich im Verlauf der Weltgeschichte aus der Vernunft der Weisesten aller Zeiten herausentwickelt hat! Nur der kennt das Wesen und den Werth der Erziehung, der der Entwicklung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen ist.

Die Quellen für die Geschichte der Pädagogik sind die Geographie und die Weltgeschichte im allgemeinen, besonders aber die Culturgeschichte, die Geschichte der Religionen, der Philosophie und Kunst, die Geschichte der Gesetzgebung. Die Schriftsteller der verschiedenen Zeitalter, vorzüglich die Historiker, Dichter und Redner geben den historischen Stoff für die Geschichte der Pädagogik, und die politischen und die religiösen Gesetze (des Moses für die Hebräer, des Manu für die Hindus, Lykurgs für Sparta ꝛc.), in der Neuzeit vornehmlich

die Schul- und Kirchenordnungen geben Auskunft über die praktische Erziehung bei den einzelnen Völkern und in den einzelnen Zeiten. Dazu kommen die Geschichten des Schulwesens aus einzelnen Perioden oder einzelnen Schulanstalten. — Aus diesen Quellen hat sich die Geschichte der Pädagogik herausgearbeitet. Die Bahn dazu hat F. H. Chr. Schwarz im ersten Bande seiner „Erziehungslehre" (2. Aufl. 1829) gebrochen, indem er darin einen Versuch zu einer „Allgemeinen Geschichte der Pädagogik" gemacht hat. Auch A. H. Niemeyer hat seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" einen „Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts angefügt, der in der von H. A. Niemeyer besorgten 9. Ausgabe (1835) quellengemäß bis zur Reformation durchgearbeitet ist. Eine vollständigere „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen" wollte Wohlfahrt in zwei Bänden (1853 und 55) geben; es fehlt jedoch dem Verfasser der Blick in den Entwicklungsgang der Erziehungsidee. Körners „Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart" (1857) entbehrt neben diesem Blick noch den Sinn für die Wissenschaft. Vortreffliches hingegen hat Friedrich Kramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung" geliefert, wovon jedoch nur in 2 Bänden die Geschichte in der vorchristlichen Zeit behandelt ist. „Die Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit" von Karl v. Raumer (4 Bände) kann sich, so sehr sie auch von bestimmten Seiten gepriesen wird und so sehr auch anerkannt werden muß, daß sie mehrere aus seltenen Quellen geschöpfte Monographien und Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen bringt, nicht zur Erkenntniß des wahren Entwicklungsganges der Erziehungsidee erheben, weil sie vom orthodox-theologischen Parteistandpunkte dictirt, ohne Sinn für den Fortschritt in der Weltgeschichte und damit auch für die Fragen und Aufgaben der pädagogischen Gegenwart geschrieben ist. Der erste vollständige wissenschaftliche Versuch zu einer Geschichte auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ist „Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker." Band I und IV ist in zweiter und dritter, Band II und III bereits in vierter Auflage bearbeitet worden von Dr. Wichard Lange, das ganze große Werk ist bei Paul Schettler in Köthen erschienen. Die erwähnten bedeutenden Geschichts- und pädagogischen Werke sind die Grundlage vieler Auszüge und Zusammenstellungen geworden, von denen hier nicht die Rede sein kann.

§ 2. Eintheilung der Geſchichte der Pädagogik.

Die Geſchichte der Pädagogik theilt mit der Geſchichte der Menſchheit im allgemeinen dieſelben Ziele und dieſelben Entwicklungsepochen. Auch die Geſchichte der Erziehung iſt wie die Weltgeſchichte eine Erziehungsgeſchichte der Menſchheit.

Chriſtus iſt der Mittelpunkt der Weltgeſchichte; auch der Geſchichte der Pädagogik; denn das Chriſtenthum verkündet als Fundamentalwahrheit, was der ganzen vorchriſtlichen Zeit nicht aufgegangen war: daß alle Menſchen ohne Ausnahme vor Gott gleich ſeien, weil ſie alle nach ſeinem Ebenbilde geſchaffen, ſeine Kinder, d. h. Geiſter ſind in des Wortes allertiefſter Bedeutung.

Die geſchichtlichen Menſchen und Völker der vorchriſtlichen Zeit kommen über das Leben innerhalb der Nationalität nicht hinaus. Vor Chriſtus gab es nur nationale Götter, nur nationale Menſchen, und darum auch nur nationale Erziehung. Die Bedeutung des menſchlichen Individuums, das dem modernen Bewußtſein zunächſt als Zweck und dann erſt als Mittel zur Erhaltung menſchlicher Korporationen und der Geſammtheit erſcheint, war der vorchriſtlichen Zeit unbekannt; ſie kehrte das Verhältniß um, machte die Erhaltung und Fortentwicklung der ſtaatlichen Gemeinſchaft zum Zwecke und ſah in dem Einzelnen vorzugsweiſe ein Mittel zur Erreichung dieſes Zweckes. Der Menſch wußte ſich nur als werthvoll, inſofern und ſoweit er ſeiner Nation angehörte, und die Erziehung ſtrebte vor allem, die Nationalität in den jugendlichen Generationen zu wecken, zu pflegen, zu erhalten und auszuprägen. — Die nationale Erziehung der vorchriſtlichen Welt gliedert ſich, gleich dem leiblich-geiſtigen Leben der Völker, denen ſie eigen war:

a) In die ſubſtantielle Erziehung der orientaliſchen Völker. Das Individuum geht hier in einem Allgemeinen unter und wird zu dieſem Untergehen erzogen. Bei den Chineſen heißt dieſes Allgemeine die Familie; bei den Indern die Kaſte; bei den Perſern das Volk; bei den Aegyptern die Prieſterſchaft.

b) In die individuelle Erziehung der altklaſſiſchen Nationen. Bei den Griechen und Römern tritt an die Stelle des orientaliſchen Allgemeinen — die Individualität. Beide Völker wollen das Individuum erziehen, — aber innerhalb der Staatsſchranken. Für den Hellenen iſt die ſchöne, für den Römer die praktiſche Individualität Ideal, Zweck und Ziel des Denkens und Wollens, — auch der Erziehung.

c) In die theokratiſche Erziehung des Volkes Israel. Bei den Israeliten geht der Einzelmenſch in ſeinem Gott auf und unter. Dieſer Gott ſelbſt und das von ihm gegebene Geſetz iſt die Grundlage des ſittlichen, religiöſen, wiſſenſchaftlichen und ſtaatlichen Lebens, — darum auch die Grundlage der Erziehung bei den Israeliten.

Seit dem Eintreten Chriſti in die Weltgeſchichte lernt jeder Menſch die Menſchheit in ſich kennen, achten und ehren. Der Menſch ſieht in allen Menſchen ſeine Brüder und frei weiß er ſich in Gott. Die volksthümliche Sonderung iſt für ihn keine Trennung von der Menſchheit mehr, und in dem Gehorſam gegen den Willen Gottes erfüllt er nur die Forderung ſeines eigenen Weſens. Die chriſtliche Zeit iſt die Periode der humanen Menſchenentwicklung, — auch der humanen Erziehung. Dieſe Weltepoche der humanen Erziehung theilt ſich:

1) In die Geſchichte der Pädagogik vor der Reformation. Sie hat zunächſt die Fundamente zu betrachten, welche das Chriſtenthum für die Erziehung gelegt hat. Sie muß ſodann die mönchiſche Erziehung der orientaliſchen Kirche ins Auge faſſen und dabei notiren, wie dem todten Mechanismus dieſer Kirche der Muhamedanismus mit ſeinem ſcharfen Verſtande und der glühenden Sinnlichkeit, die er ausbildete, das Feld abgewann. Sie hat weiterhin die Erziehung der occidentaliſchen Kirche zu zeichnen und darzuſtellen, wie ſie alles geiſtige Leben an ſich riß und auch die Erziehung und Bildung zum ausſchließlichen Eigenthum der Geiſtlichkeit zu machen ſtrebte, bis ſich das Laienthum emancipirte und einerſeits im Ritterthum und ſeiner Erziehung gegen die Geiſtlichkeitserziehung Front machte, andrerſeits aber im Bürgerthum und ſeiner Erziehung Schulen für die Bildung des Bürgers, Stadtſchulen, gründete, in den Univerſitäten ſich von der Kirche loszuringen ſuchte, und endlich in dem Eingreifen der klaſſiſchen Studien den Angelpunkt fand, von dem aus mittelalterlicher Katholicismus und Scholaſticismus in ſeinen Wurzeln angegriffen und in Frage geſtellt wurde.

2) In die Geſchichte der Pädagogik nach der Reformation. Sie hat zuerſt das wahre Weſen der Reformation feſtzuſtellen, um daran einen Maßſtab zu gewinnen, womit die nun auftretenden Entwicklungsphaſen der Pädagogik gemeſſen werden können. Die Reformatoren als Päda-

gegen sind dann ihr nächster Vorwurf. Sie geht hiernach fort zur abstract christlich theologischen Erziehung, wie sie sich auf Seite des Protestantismus als Orthodoxismus, auf Seite des Katholicismus als Jesuitismus geltend machte. Sie hat weiter den Kampf zu signalisiren, in dem der lebendige Geist des Christenthums gegen diesen einseitigen Theologismus zu Felde zieht: die Opposition gegen den Hierarchismus, und zwar als realistische und philosophische; sowie als spiritualistische und religiöse im Katholicismus und Protestantismus. Damit ist sodann der Boden geebnet für die abstractmenschliche Erziehung, die im 18. Jahrhundert auftritt und sich als Realismus und als Humanismus Geltung zu verschaffen sucht. Das Resultat aus allen diesen Kämpfen und Entwicklungen zieht die christlichhumane Erziehung der Gegenwart, die von dem Gedanken ausgeht, daß das Göttliche der Welt und der Menschheit innewohnt, daß alles Leben eins und die Welt ihrem Grundwesen nach Geist ist, daß jedes menschliche Individuum als das Abbild einer nur einmal gedachten göttlichen Idee erscheint und daher in einer Weise geleitet werden muß, welche die Eigenartigkeit dieser Idee voll und ganz zum Ausdruck bringt und zugleich eine harmonische Entfaltung aller Kräfte, die im Einzelmenschen vorhanden sind, vermittelt. Stetig und in immer höherem Grade soll auferstehen und lebendig werden das Göttliche im Menschlichen, um schließlich zur absoluten Herrschaft zu gelangen, auch in dem endlichen, irrenden und sündigenden Geschlecht, „damit Gott werde Alles in Allem."

Das ist der Weg, den die Geschichte der Pädagogik zu durchwandern hat. Sie hat auf diesem Wege nichts anderes zu thun, als den Geist der Menschheit auf der Bahn seines Befreiungskampfes zu begleiten und zu zeichnen, wie er bei diesem Kampfe, in die Besonderheit verschiedener Nationen und eigenthümlicher Menschen eingehend, in immer wechselnden Gestalten sich darstellt, ohne dabei sein Siegesziel aus dem Auge zu verlieren, und wie er die Errungenschaften in jedem Volke und durch jeden Menschen als eine Stufe betrachtet, auf der es näher zur Gottheit ist, und auf der er, selber gewachsen und größer geworden, sich immer mehr von der Gewalt der Natur befreit. —

I.

Vor Chriſtus.

Die Weltepoche der nationalen Erziehung.

religiösen Satzungen durch das Gedächtniß, mechanisches Auswendiglernen der Formeln und Gebote, welche die alles Wissen und alle geistige Bildung in sich fassende Priesterkaste gegeben hat. Nicht Fortschritt, sondern Stillstand; nicht Entwicklung, sondern Abrichtung; nicht Selbstdenken, sondern Autorität: so heißt das Ziel der orientalischen Erziehung. Das Individuum wird gemodelt nach fremden, außerhalb seiner Natur liegenden Zwecken. — Die Erziehung ist die unkünstlerische, willkürliche Erziehung ad hoc, das direkte Gegentheil der naturgemäßen allgemeinen Menschenbildung der christlich-humanen Zeit, welche das zu erstrebende Ziel im Menschen selbst sucht und findet und sich von seiner Natur die Erziehungs- und Unterrichtsgesetze diktiren läßt.

a) Das erste historische Volk, das in seiner Geschichte zugleich zeigt, wie weit es die mongolische Race in geistiger Erhebung bringen kann, ist **das Volk der Chinesen.** Aus den ältesten Zeiten treten uns die Chinesen als ein cultivirtes Volk entgegen. Doch sind sie im Laufe der Jahrtausende nie über einen gewissen niedrigen Punkt der Civilisation hinausgekommen. Ihre Bildung ist eine permanent stationäre: schon vor 4000 Jahren verstanden sie astronomische Beobachtungen zu machen, und doch können sie jetzt nicht ohne Hülfe der Europäer ihren Kalender zu Stande bringen; schon ihre ersten Kaiser hatten die Entdeckung gemacht, daß bestimmte Kräuter zur Heilung von bestimmten Krankheiten dienlich seien, und doch besitzen sie in der Gegenwart noch keine Wissenschaft der Heilkunde.

Das chinesische Volk kommt in der Gesammtheit seines Daseins, auch in seinem Staatsleben, nicht über das Familienleben hinaus. Bei den Chinesen gilt der unbedingte Gehorsam der Kinder gegen die Aeltern, aller Chinesen ohne Unterschied als Kinder gegen den Vater Aller, den Kaiser, — angelernt durch eine unendliche Menge fragmentarischer Maximen, geistloser Formen und Formeln: die Rechte und Pflichten der Regierung, sowie des einzelnen Individuums in seinen verschiedenen socialen Verhältnissen als Beamter, Gatte, Vater, Sohn und Bruder bilden den Hauptinhalt der chinesischen Lehrbücher. 6—7 Jahre alt fangen die Knaben ihre Studien an. Die Aeltern nehmen — meist mit andern Familien vereint — in dieser Absicht einen Lehrer an, dem sie ihr Vertrauen schenken, auf ein Jahr für 100—200 Gulden Gehalt nebst freier Kost. Der Schüler hat dem Lehrer hohe Ehrfurcht zu zollen. „Wen man einmal für seinen Lehrer erkannt hat, den muß man sein ganzes Lebelang wie einen Vater verehren", sagt ein chinesisches Sprüchwort. Schulhäuser als Gemeingut eines Orts giebt es nicht: vermögende Familien nehmen das Bücherzimmer zum Schul-

zimmer, oder es werden die Schulſtunden in den Tempeln und Ahnenhallen abgehalten, wenn der Lehrer nicht ſelbſt ein paſſendes Haus hat. In der Schulſtube hat der Lehrer einen Tiſch und Lehrſeſſel für ſich; jeder der Schüler hat ſeinen eigenen Tiſch und Stuhl, ſowie Bücher, Papier, Tuſche und Pinſel mitzubringen. Das erſte Schulbuch iſt der „Paß zu den Regionen der klaſſiſchen und geſchichtlichen Literatur". Es beginnt mit der Natur des Menſchen und mit der Nothwendigkeit und den Methoden der Erziehung. Die Wichtigkeit der kindlichen und brüderlichen Pflichten wird dann eingeſchärft durch Vorſchrift und Beiſpiel. Darauf folgt eine Ueberſicht der verſchiedenen Zweige des Wiſſens in aufſteigender Reihenfolge nach den verſchiedenen Hauptzahlen: die drei großen Mächte (Himmel, Erde und Menſch), die vier Jahreszeiten, die vier Himmelsgegenden, die fünf Elemente (Metall, Holz, Waſſer, Feuer, Erde), die fünf Cardinaltugenden (Liebe, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit, Wahrheit), die ſechs Arten des Getreides (Reis, Gerſte, Weizen, Bohnen, Hirſe und eine Art Korn), die ſechs Hausthiere (Pferd, Ochs, Schaf, Geflügel, Hunde, Schweine), die ſieben Leidenſchaften (Liebe, Haß, Freude, Betrübniß, Luſt, Zorn und Furcht), die acht Noten der Muſik, die neun Grade der Verwandtſchaft, die zehn ſocialen Pflichten (zwiſchen Fürſt und Miniſter, Vater und Sohn, Mann und Weib, älteren und jüngeren Geſchwiſtern und Freunden). Auf dieſe Ueberſicht folgen Regeln für einen Curſus der akademiſchen Studien mit einem Verzeichniß der zu gebrauchenden Bücher und einer Ueberſicht der allgemeinen Geſchichte Chinas, nebſt einer Aufzählung der aufeinanderfolgenden Dynaſtien des Reiches. Das Ganze ſchließt mit Beiſpielen und Beweggründen zum Lernen, die aus dem Verhalten der alten Weiſen und Staatsmänner und aus der Erwägung des Vortheiles und Ruhmes gezogen ſind. — Das ganze Werk iſt trocken und ſo zuſammengedrängt, daß es zur Bildung des jugendlichen Geiſtes untauglich iſt. Auf Entwicklung der Geiſtesvermögen zielt jedoch auch der Unterricht in China nicht; durch denſelben ſoll vielmehr der Vorrath des Wiſſens zuerſt nur ganz mechaniſch in dem Gedächtniß aufgeſpeichert werden, um ſpäterhin durch Erklärung ein Verſtändniß darüber zu verſchaffen. — Einen Einblick in dieſen Mechanismus des chineſiſchen Unterrichts gewährt die Methode beim Leſen und Schreiben. Beim Leſen lieſt der Lehrer zunächſt die erſte Zeile ſo lange vor und ſprechen ſie die Schüler, mit dem Zeigefinger den Worten folgend, ſo lange nach, bis ſie ſich die Ausſprache jedes Zeichens gemerkt haben und die Zeile ohne den Lehrer leſen können. Hierauf lernen ſie dieſelbe, jeder für ſich und jeder mit lauter Stimme, auswendig, worauf

ſie dem Lehrer und dem Buche den Rücken zukehrend, die Aufgabe herſagen. Hiernach wird die zweite Zeile eben ſo behandelt, und ſo fort jede folgende, bis das ganze Buch auswendig gelernt iſt. Beim Schreiben bekommt der Schüler im Anfange eine Vorſchrift mit den einfachſten Zeichen von wenigen Strichen, ſpäter mit zuſammengeſetzteren: dieſe Vorſchrift legt er unter das Papier, auf das er ſchreiben ſoll, und zeichnet ſie ſo mit dem Pinſel nach; hat er hierin Uebung erlangt, ſo beginnt er aus freier Hand zu ſchreiben. — Leſen und Schreiben ſind meiſt die einzigen Unterrichtsgegenſtände in den allgemeinen Schulen. Rechnen, Geographie, allgemeine Geſchichte, Naturwiſſenſchaften ꝛc. werden nicht getrieben; auch kommt kein ſpezieller Religionsunterricht vor, doch hat ſchon das erſte Leſebuch einen ſittlichen Charakter, und nach ihm werden die Bücher geleſen, welche die Lehren des Confucius und Mencius enthalten. Diejenigen Schüler aber, welche ſich dem Studium widmen wollen, werden von Lehrern, die eine Prüfung beſtanden haben, unterrichtet und erhalten eine gründliche Erklärung der „Klaſſiker“ (die fünf theils von Confucius ſelbſt verfaßten, theils von ihm geſammelten Werke: der Yit kin, der Schu kin, der Schi kin, der Li ki der Tschun tschin und die ſogenannten vier Bücher, welche die Lehren des Confucius und Mencius enthalten), und werden angeleitet, Verſe zu machen und Aufſätze zu ſchreiben. Alle Staatsämter werden in China durch wiſſenſchaftliche Studien erworben, und der Ausfall der wiſſenſchaftlichen Prüfungen entſcheidet über den Grad, welchen der Geprüfte auf der Stufenleiter des Beamtenthums einzunehmen hat. Die chineſiſche Wiſſenſchaft beſchränkt ſich freilich auf eine genaue Kenntniß der ſogenannten heiligen Bücher, welche Beſchränkung kaum einen Fortſchritt im Geſammtleben ermöglicht. Auch zum Erwerb der höheren Bildung bietet der Staat in keiner Weiſe die Hand; er veranſtaltet einzig und allein die Prüfungen und bekümmert ſich nicht darum, wo der Prüfungsaspirant ſein Wiſſen hergeholt hat. Gewöhnlich iſt dasſelbe auf privatem Wege erworben. Ein Graduirter ſammelt eine Schaar von jungen Leuten, die ſich dem Staatsdienſte widmen wollen, um ſich und präparirt ſie für das Examen. Nirgends haben die Prüfungen größere Bedeutung als in China; ja das himmliſche Reich iſt als das eigentliche Vaterland derſelben zu betrachten. Sie beſtehen ſeit 618 n. Chr. Die erſte Prüfung findet ſtatt in dem Hien oder derjenigen Amtsſtadt, welche eine Unterpräfektur bildet, und wird geleitet von dem Mandarin eines ſolchen Diſtricts. Das Examen dauert mehrere Tage. Ohne Buch und ſonſtige Hülfsmittel muß der Kandidat 7 Aufſätze und über 7 Gegenſtände Verſe liefern. Wer be-

landen, kann der zweiten Prüfung beiwohnen, welche in dem Fu oder der Präfekturſtadt abgehalten wird. Sie wird von dem Präfekten geleitet. Dieſe Prüfung iſt ſtrenger als die erſte. Die nach dieſer zweiten Prüfung für befähigt gehaltenen Kandidaten müſſen ſich einer dritten Prüfung vor dem literariſchen Kanzler der Provinz unterwerfen, der zu dieſem Zwecke zweimal in drei Jahren jede Präfektur ſeiner Provinz beſucht. Erſt in Folge dieſer dritten Prüfung wird einer beſtimmten Anzahl von Kandidaten der niedrigſte literariſche Grad, nämlich der eines Siu tschoi, d. i. „blühendes Talent“ ertheilt. (Trotz der Strenge wird doch Betrug und Unterſchleif von den Kandidaten beim Examen getrieben: ſie beſtechen die Wächter, die ſie zu unterſuchen haben. Wie verantwortlich jedoch die Examinatoren ſind, erhellt daraus, daß ein höchſter Beamter in Peking noch 1850 öffentlich enthauptet wurde, weil er im Examen Einen ohne Verdienſt begünſtigt hatte.) Der Siu tschoi hat noch keinen Anſpruch auf Anſtellung; aber er iſt ein Mann über dem gemeinen Volk. Wenn er ſeine Studien vernachläſſigt, kann er ſeinen Rang wieder verlieren. Darum muß er die Examina fortwährend beſuchen bis ins ſechzigſte Lebensjahr, ſelbſt wenn er in dieſer ganzen Zeit nie einen höheren Grad erreicht. Tauſende von den Siu tschoi werden Pädagogen, Advokaten, Schreiber in der öffentlichen Amtsſtube, Aerzte, Briefſchreiber ꝛc. — Die Prüfungen für den zweiten Grad finden alle drei Jahre in der Hauptſtadt jeder Provinz ſtatt unter der Leitung zweier kaiſerlicher Examinatoren aus Peking. Dieſes Examen zur Erlangung des Diploms eines Ki nyin oder Licentiaten wird von einem Engländer alſo beſchrieben: Die Provinz Kiang nan, von der Nanking die Hauptſtadt iſt, hat 16 Präfekturen, und die Zahl der Kandidaten, welche ſich bei der Prüfung des zweiten Grades in Nanking einfinden, iſt ſehr groß. Im Durchſchnitt darf man ihrer 20,000 rechnen, von denen ungefähr 200 im Examen beſtehen. Außer den zwei kaiſerlichen Examinatoren, welche expreß von Peking geſchickt werden, beläuft ſich die Zahl der bei einem ſolchen Examen beſchäftigten literariſchen Beamten auf 65, nebſt einer Menge untergeordneter Diener. Wenn die Kandidaten das Examinationslokal betreten, werden ſie unterſucht, ob ſie keine Bücher oder ſonſt Schriftliches bei ſich tragen, deſſen ſie ſich als eine unberechtigte Hülfsleiſtung bei ihrer Arbeit bedienen könnten; auch werden die ſtrengſten Vorſichtsmaßregeln ergriffen, jede Communication mit der Außenwelt, oder unter ſich zu verhindern, ſo lange ſie ſich in dem Examinationslokal befinden. Drei Abtheilungen von Thematen werden ausgegeben, von denen jede drei Tage und eine Nacht in Anſpruch nimmt, und ehe dieſe Zeit abgelaufen iſt, darf keiner

das ihm zugewieſene Zimmer verlaſſen. Was ſie gebrauchen zum Eſſen und Schlafen nehmen ſie mit. Die Examinationshalle enthält 7500 Zellen, die je 12 Quadratfuß meſſen, und hoch genug ſind, um darin zu ſtehen. Das Geräth beſteht aus einer Bank zum Sitzen und Schlafen und einem Tiſch zum Schreiben und Eſſen. Die Zellen ſind um eine Anzahl offener Höfe rund herum angelegt, empfangen ihre Luft und ihr Licht vom mittleren Hofe und ſind der Beobachtung der Soldaten ausgeſetzt, welche den Platz bewachen und darauf achten, daß niemand mit den eingeſchloſſenen Studenten den geringſten Verkehr unterhalte. Das Unangenehme der engen Zelle wird noch ſehr vermehrt durch Rauch, der vom Kochen in die Höhe ſteigt, welches im Hofe geſchieht, und durch die Hitze des Wetters, die im September, wo die Prüfungen ſtatt haben, ſehr groß iſt. — Wenn die Arbeiten angefertigt ſind, kommen ſie zuerſt in die Hände einer niederen Prüfungskommiſſion, welche unterſucht, ob das vorgeſchriebene Reglement in allen Stücken genau eingehalten iſt. Kein Aufſatz darf mehr als 700 Schriftzeichen enthalten, aber auch nicht weniger als 100. Kein Wort darf über die rothen Linien hinausgeſchrieben ſein, womit das Examenpapier liniirt iſt, deſſen ſie ſich alle zu bedienen haben. Radiren oder Korrigiren iſt unter keinen Umſtänden geſtattet. Nachher werden die Arbeiten zwei kaiſerl. Examinatoren vorgelegt, welche die letzte Entſcheidung abgeben über die für befähigt zu Erklärenden, welche dann nach ihrem Verdienſt geordnet werden. Der Grad eines Ki nyin berechtigt den Beſitzer zur Anſtellung nach einigen Jahren, während der nächſt höhere Grad eines Doctors dem Beſitzer ungeſäumt eine Magiſtratur zuſichert. Schon das Beſuchen der Examina iſt an und für ſich eine Ehrenſache, während das Durchfallen nie zur Schande gereicht. An den erſten Tagen des Examens werden die Thematen aus den vier Büchern gewählt nebſt einer Aufgabe zum Verſemachen. An den fünf folgenden Tagen bilden die fünf Klaſſiker den Gegenſtand, über welchen Kompoſitionen gemacht werden müſſen, indem aus jedem ein Thema aufgegeben wird. Endlich werden fünf Aufgaben verſchiedener Art gegeben, welche zu bearbeiten eine ausgedehnte Beleſenheit in der allgemeinen Litteratur erfordert, außer dem Studium der klaſſiſchen Bücher.

Wenn die Entſcheidung der Graduirten erfolgt iſt, werden ihre Namen öffentlich bekannt gemacht. Gedruckte Verzeichniſſe derſelben werden in den Straßen feil geboten und gehen durch die ganze Provinz. Eine Proklamation, welche dieſe Namen enthält, wird unter drei Salvenſchüſſen an das Geſchäftsbureau des Unterſtatthalters angeklebt. Seine Excellenz kommt heraus, verneigt ſich dreimal gegen die Namen

der promovirten Männer und kehrt dann unter einer andern Salve zurück. Ein Ki nyin oder Licentiat hat das Recht, eine Flagge vor seinem Hause aufzuhissen.

Der dritte Grad des Tsin szu oder Doctoren wird alle drei Jahre in Peking an erfolgreiche Licentiaten ertheilt. Das Verfahren bei dieser Prüfung ist dasselbe, wie in den Provinzen, nur daß hier die Examinatoren von höherem Range sind. Die Themata werden aus denselben Werken genommen, und die Abhandlungen sind fast nur Wiederholungen derselben Gedankenfolge und Beweise. Die Graduirten werden sämmtlich in eine Liste der Bewerber um Beförderung von dem Ministerium der Civilbeamten eingetragen, um bei der ersten Erledigung angestellt zu werden.

Der vierte und höchste Grad ist der eines Han lin oder Mitgliedes der kaiserlichen Akademie. Die alle drei Jahre stattfindende Prüfung für diese Auszeichnung wird im kaiserlichen Palaste gehalten und übertrifft natürlich alle an Ehre, da sie in Gegenwart der höchsten Personen im Reich vorgenommen wird. Die Erlangung dieses Grades ist so viel als die Erlangung eines Amtes, indem die Mitglieder der Akademie Gehalt bekommen und auf verschiedene Weise im Staatsdienst verwendet werden.

Das Schul- und Erziehungssystem in China ist ein Polizeisystem. Der Buchstabe der heiligen und klassischen Bücher bindet den Geist, und ein menschenquälerisches, das Gedächtniß zur Ueberbürdung verurtheilendes Prüfungssystem untergräbt jedwede Originalität. Man knechtet nicht bloß den Körper, sondern auch die Seele, und Gehorsam ist auf allen Gebieten die erste Pflicht. Die Nation beharrt nach allen Seiten hin im Stadium der Kindheit.

b) **Indien.** In Indien giebt es vier Kasten: die Brahmanen, die jenseits des Staates stehen — der Geist des Staates; die Xatrija, die in der wirklichen Welt sichtbar waltende, ausführende, weltlich regierende Macht; die Waiç ja, das regierte Volk; und die Çudra, der bloße Körper für den Staat, der materielle Boden desselben, die deshalb in der Religion gar nicht anerkannt werden. Jeder Einzelne ist durch die Geburt einer bestimmten Kaste zuertheilt, und nur in ihr kann er sich sein Leben hindurch bewegen. Aufgabe der Erziehung ist demnach hier, daß jeder die Rechte und Pflichten seiner Kaste genau kennen lernt und durch strenges, eingeübtes Ceremoniell nach außen hin darstellt. Indien ist das Vaterland der reinsten und ausgeprägtesten Erziehung ad hoc. Das weibliche Geschlecht, das schon im 7. und 8. Jahre verheirathet wird, ist von aller Bildung ausgeschlossen;

nur die Tänzerinnen und Bajaderen werden unterrichtet. Ohne Unterricht bleibt auch die vierte Kaste. Die dritte und zweite Kaste dürfen zwar die heiligen Bücher lesen, aber nur unter Anleitung der Priester; daneben erlernen die Gewerbetreibenden die Gewerbe, die Zeit und Art der Aussaat, die gute und schlechte Beschaffenheit der Felder, die Meß- und Wegekunst ꝛc. ꝛc., die Krieger die Waffenübungen. Die Brahmanen als Bewahrer der Religion, als Träger der Künste und Wissenschaften, als Rathgeber der Regenten, als Richter und Aerzte, werden in allen diesen Gegenständen unterrichtet. Der König erhält Unterricht in der dreifachen Lehre der Veda's, in der peinlichen Gerichtspflege und in der Staatsklugheit, in der Logik, Methaphysik und Theologie, in der Landwirthschaft, im Handel ꝛc.

Der Elementarunterricht besteht in Lesen, Schreiben und Rechnen. Ein Lehrer mit einem Stabe und einem Gehülfen, der die Ruthe in der Hand hält, ertheilt unter Bäumen vor einem Hause und bei schlechter Witterung unter einem Behältniß den um ihn herumsitzenden Knaben den Unterricht. Im Rechnen werden nur die Elemente gelehrt. Der Schreibunterricht, mit dem der Unterricht im Lesen eng verbunden ist, findet zuerst in Sand, dann auf Palmblättern, mit eisernem Griffel, zuletzt auf Platanenblättern mit einer Art Tinte statt. Ein Kind zeigt es dem andern; eins überhört es dem andern: es ist gegenseitiger Unterricht. — Besondere Sorgfalt wird nur den höheren Schulen der Brahmanen gewidmet, wie auch die Erziehungsvorschriften, die in den Gesetzbüchern ziemlich genau behandelt werden, fast nur den Brahmanenstand in's Auge fassen. In den gelehrten Schulen zu Benares, in Triziur und in Nuddeah werden die Exoteriker, zu denen auch Mitglieder aus der zweiten und dritten Kaste zählen, in Grammatik, Prosodie und Mathematik, — die Esoteriker in Poesie, Geschichte, Philosophie, Astronomie, Arzneikunde und Rechtswissenschaft unterrichtet. Der Schüler ist 5 Jahre bloßer Zuhörer, worauf es ihm erlaubt wird, seine Gedanken und Zweifel vor dem Lehrer auszusprechen und an den Disputationen Theil zu nehmen. Die ganze Studienzeit dauert 12 bis 20 Jahre: in dieser Zeit wohnt der Schüler bei dem Lehrer, der eine reiche Pfründe besitzt und 6 bis 12 Schüler und zwar ohne Schulgeld aufzunehmen pflegt, da Bezahlung für den Unterricht anzunehmen für schimpflich und strafbar gilt, Geschenke aber (— ein Acker, Gold, Edelsteine, eine Kuh, ein Pferd, ein Sonnenschirm, ein Paar Pantoffeln, ein Schemel, Getreide, Kleider, gutes Gemüse —) und Liebesdienste gegen den Lehrer und dessen Familie als Ersatz für den Lehrer von Seiten des Schülers gelten. Nirgends in der Welt genießt der Lehrer

eine so hohe Achtung, ja Verehrung wie in Indien. Er wird als der geistige Vater betrachtet, der weit höher steht als der natürliche Vater. Die heiligen Schriften legen dem Schüler viele Pflichten und Verpflichtungen auf, die das fast geheiligte Ansehen des Lehrers sicher stellen. In China ist das Verhältniß des Kindes und Vaters, in Indien ist das des Schülers und Lehrers das höchste. — Die Methode bei dem Unterricht muß sanft und nur im äußersten Falle streng sein. Manu: „Gute Unterweisung muß dem Schüler ohne unangenehme Empfindung gegeben werden, und ein Lehrer, welcher der Tugend huldigt, muß süße, sanfte Worte brauchen. Wenn ein Schüler eines Vergehens schuldig ist, so mag ihn sein Lehrer mit harten Worten strafen und drohen, daß er ihm bei nochmaliger Uebertretung Schläge geben werde, und wenn das Vergehen bei kaltem Wetter begangen ist, so mag ihn der Lehrmeister mit kaltem Wasser begießen." — Der höchste und vorzüglichste Unterricht der Brahmanen besteht im Lesen der Vedas. Er findet also statt: „Nachdem der ehrwürdige Lehrer seinen Zögling mit dem Bande umgürtet hat, muß er ihn erst in den Reinigungen, in guten Gebräuchen, in Behandlung des geweihten Feuers und in den heiligen Ceremonien des Morgens, Mittags und Abends unterweisen. Ein Schüler, welcher in den Veden lesen will, wasche sich zuvor, mit seinem Gesicht nach Mitternacht gekehrt. Hierauf thue er ein reines Unterkleid an, statte den schriftmäßigen Gruß ab, nehme die gehörige Stellung an und empfange darauf den Unterricht. Zu Anfang und Ende einer jeden Lehrstunde muß er beide Füße seines Lehrers umfassen und dann mit gefalteten Händen lesen. Dies nennt man den schriftmäßigen Gruß. Er lege die Hände quer übereinander und umfasse so mit seiner linken Hand den linken Fuß seines Lehrers, mit seiner rechten den rechten Fuß. Zu Anfang spreche der unabläßig aufmerksame Lehrer: „Auf, lies", am Ende: „Ruhe aus!" Ein Brahmane muß nach vorhergegangener Reinigung zu Anfang und zu Ende des Unterrichts über die Veden bei sich selbst die Silbe Om sprechen, denn sagt er sie nicht vorher, so weicht seine Gelehrsamkeit von ihm, sagt er sie nicht nachher, so haftet der Unterricht nicht lange. (Om bezeichnet die indische Dreieinigkeit des Brahma, Vischnu und Schiva. Der Indier darf das Wort bloß denken, nicht aussprechen.) Nur derjenige, dessen Rede und Herz rein und immer aufmerksam ist, kann auch die völlige Frucht des Studiums genießen; und derjenige verrichtet die höchste Andachtsübung mit seinem ganzen Körper bis an die Spitze seiner Nägel, welcher, soviel in seinen äußersten Kräften steht, täglich die Veden liest, ob er gleich in sofern sinnlich sein sollte, daß er einen

Kranz wohlriechender Blumen trüge. „Gleich wie der, welcher tief mit seinem Spaten gräbt, auf einen Wasserquell stößt, so erhält der Schüler, welcher seinem Lehrer in Demuth dient, die Kenntniß, die tief in seines Lehrers Seele verborgen liegt.“ „Wer sich aber die Kenntniß der Veden ohne seines Lehrers Einwilligung erwirbt, macht sich eines Diebstahls der Schrift schuldig und wird in die Gegend der Qual sinken.“ Manu.

c) **Persien.** In Persien geht das Leben aus dem dumpfen Hinbrüten Indiens zur lebendigen That über. Die persische Religion treibt zur Handlung; sie macht aus dem Leben des Menschen einen Kampf. Darum erfassen sie auch die Perser zuerst in der Geschichte als ein Volk und stellen sich als ein solches bewußt und mit der That den anderen Völkern gegenüber. Krieg und Heldenthum, das Waffenhandwerk mit Roß, Pfeil und Bogen ward darum und war der eigentliche Beruf des Persers. Demgemäß mußte auch das Kind erzogen werden: es gehörte dem Staate und ward zur Vertheidigung und Vertretung desselben herangebildet. Darum trat auch hier zuerst neben der geistigen die leibliche Erziehung auf. Und darum waren auch die Schulen in Persien öffentliche Orte, „Schulen der Gerechtigkeit“, in die jeder Perser seine Söhne eben so schicken konnte, wie jedem alle Ehren und Würden geöffnet waren.

Die Nationalerziehung der Perser umfaßte die ersten 24 Lebensjahre des Menschen. Bis zum siebenten Jahre waren die Knaben bei den Weibern: „sechs Monate, sagt das Gesetz, beschütze man die Hunde, sieben Jahre lang die Kinder.“ Sogleich nach der Geburt ward dem Kinde Haomasaft in den Mund gedrückt, ehe es die Muttermilch erhielt. Es wurden ihm hierauf die Hände und nachher der ganze Leib gewaschen. Ein Astronom bestimmte sodann das künftige Schicksal und gab dem Kinde den Namen, gewöhnlich den eines Ized oder vornehmen Persers. Bis zum fünften Jahre durfte dem Kinde nicht gesagt werden, was gut oder böse sei. „Alles, was es Böses thut, kommt auf die Aeltern, die es bis dahin nur körperlich zu sichern und ihm bei begangenen Fehlern zu sagen haben: Thue es nicht noch einmal.“ Feste Anhänglichkeit an die Mutter und das Gefühl der Scham wurden im ersten Lebensalter im Kinde geweckt und belebt. Vor vollendetem siebenten Jahre sollte kein Kind geschlagen werden.

Vom siebenten Jahre ab begann die öffentliche Erziehung. Es bestanden an allen Orten von größerem Umfange öffentliche Lehranstalten, in welchen die Knaben mit ihresgleichen zusammen-

lebten, eine einfache Koſt erhielten und beſonders in der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Selbſtbeherrſchung, im Bogenſchießen, im Reiten und im Gebrauch des Wurfgeſchoſſes geübt wurden. Auch im Leſen und Schreiben ward Unterricht ertheilt; doch fehlen darüber genauere Nachrichten. Lehrer und Aufſeher waren Männer über 50 Jahre, die durch ihr Beiſpiel Vorbild der Jugend ſein mußten. Bis zum 10. oder 15. Jahre ſollten beſonders auch die Gebete und die heiligen Lehren von den Prieſtern gelernt werden, worauf unter vielen Ceremonien und Reinigungen mit Ochſenurin die Anlegung des heiligen Gürtels (— der nach dem heutigen Gebrauch aus 72 Fäden von Kameelhaaren oder Wolle beſteht und niemals, weder bei Tag noch bei Nacht abgelegt werden darf, weil er das wichtigſte Schutzmittel gegen die Daeva iſt —) erfolgte, bei welcher der junge Perſer nach Herſagung des Glaubensbekenntniſſes dreimal das Gelübde ablegte: Zoroaſters Geſetz zu befolgen. — Das fünfzehnte Jahr galt als die Zeit des Eintritts in das Jünglingsalter: das Familienband der Aeltern und Kinder löſte ſich, denn der Jüngling trat faſt ganz aus den häuslichen Verhältniſſen heraus, weil er, dem Staate eigen, zur Vorbereitung auf Jagd und Krieg, den höhern ſittlichen und körperlichen Uebungen dienen mußte. — Mit dem 25. Jahre ward der Jüngling Mann und Staatsbürger. Er übernahm die ihm obliegenden Pflichten im Frieden und für den Krieg, die er bis zum 50. Jahre zu üben hatte, von wo ab er die Verbindlichkeit überkam, für das allgemeine Wohl durch Belehrung und Beaufſichtigung der Jugend zu ſorgen. Wenn ein Jüngling von den Aufſehern der Verletzung der Geſetze angeklagt ward, ſtießen ihn die Greiſe aus ſeiner Klaſſe, was ihn ehrlos machte. Nur allein die in dieſer Weiſe Erzogenen konnten die Stufenleiter der Ehren erklimmen. —

d) **Aegypten.** Das ägyptiſche Volk hat ſein Symbol und ſein Ideal in der Mumie; nicht Ausbreitung und Entwicklung, — ununterbrochene Fortdauer, Unbeweglichkeit iſt das Ziel ſeines Strebens. Es liebt nur die Vergangenheit: ſein Nationaldenkmal iſt das Grab, — die Pyramide. Mit Symbolen der Vergangenheit und der Unbeweglichkeit umgab ſich das Volk, — umgaben es ſeine Prieſter, die es beherrſchten, den geſammten Bildungsſchatz der Nation inne hatten und aus demſelben nach Belieben mittheilten. Prieſterlich, d. i. unbeweglich, ohne Freiheit und Leben, nur eine Dienerin der Tradition war darum auch die Kunſt und die Wiſſenſchaft der Aegypter. Aber dennoch iſt Aegypten die Hand geworden, mit der der Orient nach dem Occident hinübergreift, — der Vermittler, durch den orientaliſche Bildung nach Europa

gekommen ist: aus Aegypten haben die Griechen und Juden die Grundlagen zu ihrer geistigen Entwicklung erhalten.

Die Erziehung war in Aegypten nach den verschiedenen Klassen des Volkes eine verschiedene. Für die Priester und Krieger waren zu Theben, Memphis und Heliopolis wissenschaftliche Unterrichtsanstalten. Sie waren in 2 Abtheilungen geschieden, von denen die eine die Exoteriker, d. i. diejenigen, welche noch nicht für die tiefere Erkenntniß vorbereitet waren, und die andere die Esoteriker enthielt. In die erstere wurden Jünglinge auch außer denen der Priesterkaste aufgenommen. Die Lehrer waren Priester. Die Lehrgegenstände: Sprache, Mathematik, Geometrie, Astronomie, Naturkunde, Musik und Religion. Unter die Esoteriker wurden nur Angehörige der Priesterkaste aufgenommen. Die Prinzen wurden von besonders lehrfähigen Priestern erzogen: sie durften nur mit wohlerzogenen Priestersöhnen, die über 20 Jahre alt waren, Umgang pflegen, damit alles Unedle entfernt bliebe, was die Berührung mit Sklaven mit sich führen könnte. Erziehung und Unterricht des Volkes und der Töchter stand auf niedriger Stufe. Doch fehlte es nicht gänzlich an allgemeinen Bildungsanstalten. Platon erzählt, daß die Kinder der Aegypter das Lesen zusammen lernten. „Lesen und Schreiben — sagt Diodorus Siculus — lernen sie etwas, aber nicht alle, sondern vornehmlich die, welche Künste treiben.“ Den Uebrigen fehlte wenigstens eine häusliche Erziehung nicht: „Das gemeine Volk lernt die Geschäfte für das Leben von den Vätern und Verwandten.“ Die Kinder empfingen einfache Kost, wie das Mark des Papyrusschilfes, welches man in Asche röstete, die Wurzeln und Stengel genießbarer Wassergewächse, entweder roh, oder gesotten und gebraten. Beim Schreiben bediente man sich des Papyrus und schwarzer oder rother Tinte. Bei ihm, wie auch beim Lesenlernen trat wahrscheinlich schon eine Trennung der Kasten ein. Denn von den verschiedenen Arten zu schreiben — der epistolographischen, hieratischen und hieroglyphischen, — die nach der Reihenfolge erlernt wurden, gehörte die hieroglyphische den Mitgliedern der Priesterkaste allein. Das Rechnen, worauf die Aegypter schon durch die Natur ihres Landes hingewiesen waren, wurde besonders geübt, und die Mathematik war weit und allgemein verbreitet, ohne daß jedoch das mathematische Studium — nach Platon's Bemerkung — in Aegypten wohlthätigen Einfluß auf die Verwaltung des Hauswesens, des Staates und aller Künste des Lebens geübt und das unfreie und selbstsüchtige Wesen ausgerottet hätte. Die Methode im Rechenunterricht war vortrefflich, und Platon sagt deshalb von ihr: „Freie Kinder müssen alles

das lernen, was den Kindern der gewöhnlichen Leute und des großen Haufens in Aegypten zugleich mit den Elementen des Leſens und Schreibens beigebracht wird. Das Rechnen wird hier anfangs ganz dem kindiſchen Faſſungsvermögen gemäß mit Spielen und Vergnügen gelernt, indem mehr oder wenige Knaben Aepfel oder Kränze in einem gewiſſen Zahlenverhältniß erhalten, und indem dieſelben bei der Anordnung von kriegeriſchen Spielen, wobei ſie ihre Plätze ändern, und bei dem Wechſel von goldenen, ſilbernen, ehernen und andern Schalen, welche ſie ſich gegenwärtig übergeben, die zum Spiele nothwendig gehörenden und paſſenden Zahlenverhältniſſe herausbringen. So werden die Lernenden zu friedlichen Beſchäftigungen, zur Führung des Krieges und zur Verwaltung des Hauſes angeleitet, ſo überhaupt mehr geweckt und mehr zu nützlichen Mitgliedern des Staates erzogen. Da in Allem, was zum Meſſen gehört, und ſich auf Länge, Breite und Tiefe bezieht, allen Menſchen eine lächerliche und ſchimpfliche Unwiſſenheit von Natur eigen iſt, ſo ſuchen die Aegypter dieſelbe von ſich zu entfernen.“ Gymnaſtik und Muſik waren von der allgemeinen Bildung ausgeſchloſſen. „Die Paläſtra und die Muſik zu erlernen, ſagt Diodor, iſt in Aegypten nicht Sitte, ja man glaubt, daß jene für die Jugend gefährlich, dieſe aber nicht nur unnütz, ſondern auch ſchädlich ſei, weil ſie das Gemüth der Männer verweichliche.“ In Chemmis jedoch wurde Gymnaſtik getrieben, und die Muſik ward zu religiöſen Zwecken verwandt. Daher kann derſelbe Diodor ſagen, „daß die Söhne der Krieger von ihren Vätern für das Kriegeriſche geübt werden“, und erzählt Herodot, daß in der Stadt Chemmis in Theben Perſeus, der Stifter der gymnaſtiſchen Spiele, einen Tempel gehabt, in welchem unter Aufſtellung von Preiſen gymnaſtiſche Kämpfe gehalten wurden. Auch in Hinſicht der Muſik bemerkt Herodot, daß die Aegypter ſehr feſt an den muſikaliſchen Weiſen ihrer Väter hielten. Und Platon erwähnt rühmend, wie man in Aegypten ſchon im Alterthume erkannt zu haben ſcheine, daß man im Staate die Jugend an gute Formen und guten Geſang gewöhnen müſſe. „Dieſe haben ſie bei ihren Feſten vorgeſchrieben, und außer jenen dürfen weder Maler noch andere Künſtler Neuerungen machen, oder ausdenken. Dies iſt auch heute noch nicht erlaubt, weder ſonſt in den Künſten, noch überhaupt in der Muſik. Daher kommt es, daß in einem ſo langen Zeitraume die feſtlichen Aufzüge der Aegypter nicht verſchlechtert, ſondern vielmehr verbeſſert ſind.“

Hellas und Rom.

Die Erziehung der ſchönen und praktiſchen Individualität.

§ 4. Allgemeines.

In Hellas und Rom wird geiſtig die den Einzelmenſchen erdrückende Subſtanz beſiegt. Hier kämpft ſich der Menſch von der Natur los. Er erfaßt ſich dem Naturſein gegenüber als berechtigt, und läßt ſich von der Natur nicht mehr beherrſchen, ſondern will ihr Herrſcher ſein. Setzte der Orient das wahre Sein des Menſchen in die paſſive Hingabe an das Naturſein, und ordnete ſich das einzelne Individuum dieſer anerkannt höheren Macht unter, ſo daß es ihr gegenüber kein Recht hatte und beanſpruchte; ſo kommt hingegen in Hellas und Rom über die Natur der Geiſt zum Bewußtſein, und in Erfaſſung der Individualität ſucht er voll von Thatenluſt das Daſein nach ſich umzugeſtalten und in freiem Schaffen und Handeln ſich ſelbſt zu genießen. Die Individualität fängt zwar in Griechenland und Rom auch noch als eine in der Natur befangene an, die fortdauernd von den Banden des Staates und der Nation gefeſſelt wird; aber doch ſucht Griechenland mit ſeinem ganzen Sinnen und Streben, vorzüglich auch durch ſeine Erziehung, die natürliche Individualität zur ſchönen zu verklären, und ſtrebt Rom durch die praktiſche That die Individualität zum Bewußtſein ihrer ſelbſt zu erheben. —

Hellas.

Die Erziehung zur ſchönen Individualität.

§. 5. Die griechiſchen Erziehungsmittel.

Das griechiſche Volk iſt das Kunſtvolk in der Weltgeſchichte. Wie der Grieche in ſich ſelbſt und mit der Natur Harmonie iſt, ſo iſt auch das ſchöne Maß das Ziel, dem er bei all' ſeinem Thun zuſtrebt. Harmoniſche Ausbildung der Individualität und die Richtung auf das

Schöne und Gute: das war dem Griechen deshalb auch Zweck und Ziel der Erziehung. Das griechische Erziehungsideal war die Kalloka-gathie, d. i. die äußere und innere Schönheit und Güte, die leibliche und geistige Jugend, Gesundheit und Freudigkeit, die harmonische Aus-bildung aller leiblichen und geistigen Kräfte und Anlagen, der nach außen und innen vollendete Mensch. — Um dieses Ideal zu erreichen, wurden jedem, welchem Stande er angehörte, die Erziehungsmittel geboten, die in gymnastische und musische zerfielen.

1) Die gymnastische Erziehung erstrebte das rechte Maß, die harmonische Gestaltung und Abgeschlossenheit des menschlichen Leibes, damit er der reine und klare Spiegel des Geistes werde. Ursprünglich nur zur Bildung des Leibes angeordnet, sah man bald ein, daß sie auch die Bildung des Geistes wesentlich fördere, und daß sie nicht nur ab-härte und kräftige, gewandt und stark mache, sondern auch vor Ver-weichlichung bewahre, mit Muth erfülle, an Enthaltsamkeit, Selbst-beherrschung und Keuschheit gewöhne, sowie, gemeinsam betrieben, die Gefühle für Freundschaft und Vaterland entwickle. Als die Kunst, die mit der harmonischen Entfaltung des Körpers zugleich die Kräftigung und Belebung der Seele, durch beides aber Ausbildung für das öffent-liche Leben bezwecke, faßte sie der Grieche auf. Sie war ihm deshalb auch nicht allein Erziehungsmittel für die Jugend, sondern zugleich Bil-dung des ganzen Volkes.

Gymnasien und Palästren waren die Uebungsplätze, — anfangs höchst einfach (— in Sparta die rasigen Ufer des schilfigen Eurotas —), nach und nach, mit steigender Bildung und Städtewohlfahrt, Kunst-bauten und die besuchtesten Vereinigungsplätze des geselligen und wissen-schaftlichen Lebens. Der Normalturnplatz, den Vitruvius Pollio beschreibt, hatte zuerst einen großen, viereckigen freien Hof, umgeben mit Säulen-gängen und geräumigen Sälen für Philosophen, Redner und Gelehrte; an der einen Seite lagen die eigentlichen bedeckten Turnräume, Säle für's geordnete Turnen, für Kleider, für Beölung, für Bestäubung, für Spiele ꝛc.; auf dieses Mittelgebäude folgte sodann ein zweiter großer Hof mit Säulengängen und Turnräumlichkeiten zu beliebiger Benutzung, mit Baumgruppen und Gängen geschmückt; endlich schloß sich das Ganze ab mit einer quer sich erstreckenden, eine Seite des zweiten Hofes bildenden Laufbahn. — Beim Beginn der Uebungen wurden die Kleider abgeworfen, ward der Körper mit Oel eingerieben und mit Sand bestreut, um durch die Oelung die Leiber dehnbarer zu machen und die Stärke und Schnell-kraft zu erhöhen, indeß der Sand das Entschlüpfen wieder mäßigen und ein festeres Anfassen des trockenen Körpers verstatten, auch den

Schweiß hemmen, den Wind abhalten und die Kräfte dauernder machen sollte. Die älteste und geachtetste der griechischen Uebungen war der Lauf, ausgeführt im tiefen Sande, — als einfacher Schnelllauf ein Stadium, 600 Fuß, als Doppellauf und Waffenlauf zwei Stadien, als Langlauf 24 Stunden durchmessend: er bezweckte vorzugsweise Schnelligkeit und Ausdauer. Der Scheibenschwung, bei dem ein rundes, einem kleinen Kriegsschilde ähnliches, linsenförmiges Stück Erz in die Höhe und Weite geworfen ward, sollte die Schultern und die Spannkraft in den Vorderfüßen stärken. Der Sprung, der entweder Weite- oder Höhe- oder gemischter Sprung war und meist in der bloßen Luft ausgeführt ward, erzielte Steigerung und Körperschnelligkeit. Das Speerwerfen, das im straffen Aufrechtstehen mit gespreizten Füßen ausgeführt ward, schuf einen festen, männlichen Gang, eine edle, freie Haltung, ein nachdrückliches, entschiedenes Wesen und einen munteren, sicheren, von Wachheit aller Sinne zeigenden Blick. Der Ringkampf, ein schneller gewaltsamer Wechsel aller nur denkbaren Thätigkeiten, des Fassens und Entschlüpfens, des wurzelnden Stehens und des jähen sichern Springens, des Drängens und Ziehens, des Spannens und Schnellens 2c. war die vollkommenste, allseitigste und harmonievollste Uebung. Diese fünf Uebungen — das Pentathlon, d. i. der Fünfwettkampf (Quinquertium) genannt — waren der Kern der Gymnastik, und Aristoteles meldet, daß die Pentathlen, d. i. die, welche dem Fünfkampfe ausschließlich obgelegen und in ihm Festpreise errungen haben, die schönsten Menschen gewesen seien.

Weil jedoch die griechische Gymnastik nicht die That des klar erkennenden Geistes war, hielt sie nicht immer die in ihrem Wesen begründete Grenze, sondern zog sie früh schon den Faustkampf bei einzelnen griechischen Volkszweigen in ihren Kreis, sowie sie durch Verbindung des Faustkampfes mit dem Ringkampfe eine weitere Uebung, den Allkampf, das Pankration, schuf, das sich an einzelnen Orten zu hoher künstlerischer Vollendung erhob und bei den großen Nationalfesten Aufnahme fand. Beide Uebungen nahmen jedoch den Einzelnen so sehr in Anspruch, daß er sich daneben nicht vollständig mehr den Uebungen des Pentathlon widmen konnte, weshalb sich die reine Gymnastik des Pentathlon absonderte, auf dem Faustkampfe und dem Pankration aber die Athletik sich erhob, als die auf den Sieg in den Festspielen abzielende handwerksmäßige Zucht.

2) Die musikalische Erziehung erhielt ihren Namen von den Musen, den Göttinnen alle dessen, was, im Gegensatz zur Arbeit und Praxis des Tages, die Schönheit und Heiterkeit des Lebens ausmacht,

wie auch ihr Chorführer Apollon die sinnig schöne, erhabene, selbstbewußte Gottheit ist. Früher bestand sie nur aus Poesie und Gesang, mit Instrumentalmusik begleitet. Später fiel nicht nur Grammatik und Graphik, sondern überhaupt alle Wissenschaft in ihr Bereich, und sie umfaßt demnach denjenigen Unterricht, der sich wesentlich auf die Seele bezieht. Damit wirkte sie naturgemäß (— und vorzüglich in der Anschauung des Griechen, nach der zwischen dem Leibe und der Seele kein abstracter Gegensatz war —) auch auf die schöne Gestaltung des Leibes ein, wie die Gymnastik, indem sie den Leib verklärte, harmonisch gestaltete und vergeistigte, zugleich die Seele bildete. Gymnastische und musische Erziehung durchdrangen, bedingten und ergänzten sich in Griechenland gegenseitig, wie sie auch in den Eigenschaften der Götter und Göttinnen ineinander ein- und übergingen. Hermes war der Erfin der der Palästra, der Erfinder der Kithara, der Lehrer wohlgebildeter Kunst und Rede. Athene war die Göttin des Krieges und der Wissenschaft: kaum geboren, übte sie den Waffentanz, erfand das Spiel der Flöte und schmückte das Leben mit mannigfaltiger Kunst. Apollon war der Führer des unfehlbaren Bogens, der Erfinder der Lyra, der Ordner der Musentänze, der Kämpfer mit Herakles, der Sieger im Laufe mit Hermes. — Die musische Erziehung will, parallel mit der Kunstschöpfung des Leibes durch die Gymnastik, den Geist wecken und entwickeln, daß er sein innerstes Wesen zur äußeren Blüthe und Frucht darstelle. Sie hat demnach eben so wenig, als die gymnastische, ihren Zweck außer sich: beide haben die Entwicklung der vollendeten, in sich abgeschlossenen Individualität zum Ziel. Daß der Mensch dem gemeinen Bedürfniß und der banausischen Praxis enthoben, zu einem in sich vollendeten Sein und zu einem edlen Selbst gelange: das ist das erste für den Griechen. Das zweite dann ist, daß die in sich veredelte und vollendete Individualität ihre höchste Aufgabe darin finde, selbstthätig und aufopfernd die Idee ihres Staates mitzuverwirklichen und mitzugestalten. Daher kommt es, daß bei dem Kunstvolke die geistige Erziehung und Bildung wesentlich eine künstlerische ist und vornehmlich diejenigen Künste umfaßt, die am meisten die Mitwirkung und Selbstthätigkeit des Erfassenden und Genießenden in Anspruch nehmen, die den Vortrag erfordern: die Musik und Dichtkunst.

Die Musik wird als die wahre Gymnastik, nicht nur des Gehörs, der Stimme und der Tonsinne, sondern des Geistes selbst betrachtet. Man hielt es für eine Entwürdigung der Musik, zu sagen, ihr Zweck bestehe in Saitenspiel und Flöte, und nicht vielmehr in der sittlichen Bildung und in der Bändigung der Leidenschaft durch Melodie und

Harmonie. Sie wurde für die Pflegerin alles Hohen, Edlen und Schönen, für die Mutter aller Tugenden gehalten, denn man glaubte, daß das muſikaliſche Kunſtwerk, wie es Product und Bild einer ſchön bewegten Seele iſt, auch die Schönheit in die Seele deſſen pflanze, der es reproducirt. Deshalb nannten die Griechen die Muſik ſelbſt Philoſophie, wie wiederum Sokrates die Philoſophie für die Vollendung der Muſik hielt. Die Muſik gehörte zum Weſen des Griechen: ſie war nicht die freie Kunſt Einzelner, ſondern ein völlig unwillkürliches Grundelement des griechiſchen Lebens, der allgemeinen Gefühlsbildung und Gemüthsſtimmung des Volkes. Sie war mit dem Leben aufs innigſte verſchmolzen und griff tief in alle Staats- und Lebensverhältniſſe ein. Von ihrer Veränderung fürchtete der Grieche eine Veränderung des Staates, von ihrer Verſchlechterung die Verſchlechterung des Gemeinweſens. Die Muſik nicht zu lieben und nicht zu verſtehen, galt in Griechenland als ein Zeichen von barbariſcher Rohheit und innerer Schlechtigkeit. — Die griechiſche Muſik hatte einen objectiven Charakter und war mit ihren ſtreng ſittlichen, aber doch heiteren und lichten Melodien der Ausdruck allgemein ſittlicher Gefühle: erſt als ſich das griechiſche Leben aufzulöſen begann, fand die lydiſche Muſik mit ihrem weicheren, üppigeren, an die ſubjectiven Gefühle ſich anſchmiegenden Charakter Eingang. Mit gutem Grunde wird von den hervorragenden Alterthumsforſchern bezweifelt, daß die Griechen das gleichzeitige Zuſammenwirken der Töne, namentlich die Folge der harmoniſchen Zuſammenklänge gekannt und in ihrer Muſik davon Gebrauch gemacht haben. Das Wort des Dichters ſollte durch die griechiſche Muſik zu ſchärferer Beſtimmtheit hervorgehoben werden, ſollte dem Hörer wie ein gerundetes Marmorbild entgegentreten: es war alſo mehr von einer muſikaliſch-effektvollen Recitation, als von einem Geſange die Rede, wie er bei uns in Gebrauch iſt. Während wir unter Harmonie das gleichzeitige Zuſammenklingen mehrerer unter einander verſchiedener Töne, insbeſondere das gleichzeitige, ein ſolches Zuſammenklingen hervorbringende Nebeneinandergehen zweier oder mehrerer ſelbſtſtändiger Stimmen verſtehen, verbanden die Griechen mit dieſem Worte einen ganz andern Begriff. Ariſtoteles ſagt: „Indem die Muſik hohe und tiefe, lange und kurze Klänge verbindet, bringt ſie dadurch in verſchiedenen Tönen eine einzige Harmonie zu Stande.“ Der Zuſatz „lange und kurze Töne“ zeigt deutlich, daß hier nicht von einem gleichzeitigen, ſondern von einem ſucceſſiven Erklingen der hohen und tiefen Töne die Rede iſt. In gleichem Sinne ſtellt Platon dem Rhythmus, der das Maß der Bewegung regelt, die Harmonie entgegen, welche in dem Wechſel der hohen

und tiefen Töne beſteht. Die neuere Harmonie ſagt Böckh, iſt ſoweit von dem Weſen des Alterthums entfernt, daß ſie den Alten, wenn ſie dieſelbe gekannt hätten, völlig mißfallen haben würde. Die Griechen hätten eben ſo wenig die gothiſche Architektur wie unſere Harmonie bewundert. Die Leier hatte drei, vier oder ſieben Saiten, zu denen die achte als Octave kam. Die 120 üblichen Töne bezeichnete man durch Buchſtaben, und von den Tonarten waren urſprünglich nur drei im gewöhnlichen Gebrauch. Die phrygiſche Tonart, welche beſonders bei den rauſchenden orgiaſtiſchen Feſten der phrygiſchen Göttermutter und in Griechenland bei den Dionyſien gebraucht wurde, eignete ſich zum Ausdruck der Begeiſterung und Schwärmerei. Die doriſche Tonart hatte einen ernſten, erhabenen und würdevollen Charakter und war geeignet, eine ruhige und beſonnene Seelenſtimmung hervorzubringen. Die lydiſche Tonart mit den höchſten Tönen und einem weichen und ſanften Charakter beſänftigte und machte weich. Zwiſchen die phrygiſche und lydiſche Tonart trat die äoliſche, zum Ausdruck lebhafter und leidenſchaftlicher Gefühle, und zwiſchen die doriſche und phrygiſche die joniſche, die von ihrem urſprünglichen Ernſte und Maße in ſchlaffes und weichliches Weſen überging. Terpander (676 v. Chr.) ordnete zuerſt die vorhandenen Sangweiſen der verſchiedenen Landſchaften nach Kunſtregeln, und noch ſpäterhin hatte man von ihm Tonſtücke für Geſang und Kitharſpiel. Olympos (630 v. Chr.) gab der Flöte eine der Kithara ebenbürtige Stellung. Mit der Lyra begleitete man den Geſang, der mehr Recitation war, da dem griechiſchen Ohre Bewegung der Worte und Rhythmus als das Weſentlichſte dabei galt. Die Melodie ſollte als die Seele in der Muſik herrſchen und ſelbſt wieder von einer edlen Richtung des Gemüthes beherrſcht werden; das war das Ziel der griechiſchen Muſik.

Wegen ihrer feſten gymnaſtiſchen Bedeutung und wegen ihrer form- und maßſchaffenden Beſtimmung war die Muſik bei den Hellenen weit weniger ſelbſtändige Kunſt, als in der Neuzeit. Sie diente weſentlich zur Begleitung von Aufzügen, von Tanz und Geſang, ſie war alſo innig mit der Gymnaſtik verbunden. Vorzüglich erſchien ſie in und mit der Orcheſtik, deren Grundlage, wie Jäger ſagt, die Gymnaſtik, deren Seele der beſtimmte Gedanke oder das beſtimmte Gefühl, und deren belebende Luft die Muſik war. Es war dem Griechen weſentlich, das, was in ihm lebte, auch zu veräußerlichen und alſo durch Bewegung und Spiel des ganzen Körpers die im Innern angeſchlagene Ton- und Gefühlswelt darzuſtellen. Muſik und Orcheſtik waren die Angelegenheiten aller griechiſchen Staaten, — das gemeinſame Band, das ſie

alle umſchlang: mit ihren muſikaliſchen Chören halfen ſich die griechiſchen Staaten gegenſeitig aus, und der Staat ward allgemein auch als der tapferſte erachtet, der die ſchönſten Chöre hatte.

Wie die Muſik das Bild der ſchön bewegten Seele, ſo giebt die Dichtkunſt das Bild der inneren und äußeren Welt in harmoniſcher Einheit. Die Dichtkunſt ſchafft das ganze Natur- und Menſchenleben im verklärten Lichte der Idee wieder. Die Dichtkunſt iſt die Blüthe der inneren Harmonie des ganzen Menſchen und ſtellt im geiſtigſten Material, im Wort, die durch den Hauch der Idealität belebten Urbilder alles Daſeins auf. Darum war ſie ein Grundelement des griechiſchen Geiſtes und ſeiner äſthetiſchen Erziehung. Vorzüglich und zuerſt mußte für den plaſtiſchen Charakter des Griechen das Epos Nahrung und geiſtſchaffend ſein, da es, die Aeußerung des erſten Lebenstages eines, die poetiſche Geſchichte desſelben in einer Zeit darſtellt, wo dieſes poetiſche Leben ſelbſt noch als Abendröthe in die Gegenwart hineinſcheint, und da es, den Sänger nur als Gefäß gebrauchend, das allgemeine Schauen und Fühlen eines Volkes in ruhiger Klarheit und mit größter Objectivität vor dem Bewußtſein vorüberziehen läßt. Die Ilias und Odyſſee wurden deshalb auch die wahrhaften helleniſchen Nationalgedichte, da gerade ſie mit epiſcher Ruhe die Freude des griechiſchen Geiſtes an ſeiner eigenen lebensfriſchen und heitern Entfaltung darſtellen, das griechiſche Leben in ſeiner Idealität erfaſſen und in ſeiner ewigen und göttlichen Berechtigung darſtellen. — Bei den gymnaſtiſchen Doriern trat die eigentlich gymnaſtiſche Dichtungsart, die Lyrik, hervor, die den inneren Menſchen harmoniſch bildet, weil ſie, das innere Gemüthsleben herausdichtend, und alles, was das Herz bewegt, ausſprechend, das Gefühl läutert und das Herz erhebt. Das Lied und des Liedes Leben, der Volksgeſang, gehörte zum innerſten Leben und Weben des Griechen, und nichts Hohes und Herrliches gab's, was er nicht aus ſich herausgeſungen hätte. Darum war aber auch die griechiſche Lyrik muſikaliſch und orcheſtiſch, und ihr Weſen entfaltete ſich in Geſang, Muſikbegleitung, Tanz und Mienenſpiel. Mit der Aufführung ſolcher dichteriſch-muſikaliſchen Erzeugniſſe war dann der Grund zur Schöpfung des höchſten dichteriſchen Produktes, des Dramas, gelegt, das aus den Chorgeſängen bei der Dionyſusfeier hervorging, die heitere Ausführlichkeit der joniſchen objectiven Epik und die tiefe Fülle der doriſchen, ſubjectiven Lyrik organiſch einte, und als die erſcheinende ſittliche Idee in der Blüthe Griechenlands und da auftrat, wo die dogmatiſche Anſchauung untergegangen, das männliche, ethiſche Zeitalter in Hellas erſchienen war.

Die höchſte, reinſte und idealſte Vollendung der Muſik und der geſammten muſiſchen Bildung war dem Griechen die Philoſophie. Die Gymnaſtik und Muſik nebſt Poeſie waren die Vorbereitung für dieſe höchſte aller Künſte: ſie waren durch die Harmoniſirung und Durchgeiſtung des ganzen Lebens, durch die maßvolle Stimmung der Sinne und Gefühle, ſowie als Bildner und Kräftigungsmittel der Willens- und Erkenntnißkraft die Grundlagen des philoſophiſchen Denkens. Weitere Vorſchule zur Philoſophie war die Mathematik, die das conſequente, verſtändige Denken üben und entwickeln ſollte. Im Kreiſe der muſiſchen Erziehung war die Mathematik aber an ſich ſchon eine Wiſſenſchaft und das Ziel der Erziehung, weil ſie die Wiſſenſchaft des Maßes iſt, zu deſſen Verwirklichung Gymnaſtik, Muſik und Poeſie arbeiten. Wenn ſich die Seele mit der Verhältnißmäßigkeit als ſolcher beſchäftigt, gewinnt ſie das durchſichtigſte und reinſte Bild von dem, was ſie ſein ſoll, von der Mäßigung und Selbſtbeherrſchung, von der Harmonie und Freiheit, und zugleich einen ſichern Maßſtab zur Erkenntniß der Außenwelt, indem auch die Natur auf Regelmäßigkeit ruht. Mit Erkenntniß dieſer Regelmäßigkeit aber geht die Ahnung von der Idee auf, die zu erkennen, die Aufgabe der Philoſophie iſt. Und dieſe Philoſophie ſelbſt war bei den Griechen nicht vom Leben des Volks abgeſchnitten. Wie ſich die Spruchweisheit an die heiligen Orakel anlehnte, wie der Orakelgott Apollon die ſieben Weiſen ernannte, wie der Amphiktyonenrath von Hellas die Sittenſprüche am Tempel des Apollon zu Delphi aufſchrieb, wie ſelbſt die ſpätere Philoſophie des Pythagoras und Platon noch im Nationalgewande der Dichtung auftrat, ſo war die Seele aller helleniſchen Philoſophie die ernſte Richtung aufs ſittliche und ſtaatliche Leben, und ihr Charakter deshalb ein durchweg erzieheriſcher.

Die Befähigung zur Sittlichkeit und zum politiſchen Leben, in dem ſich die Sittlichkeit realiſirt, war neben der Durchbildung der Individualität die höchſte Aufgabe und der letzte Zweck aller gymnaſtiſchen und muſiſchen Erziehung. Das höchſte und ſchönſte Ziel des Griechen war, ſein eigenes Sein und Leben im Staate zu verwirklichen, und der erſchien ihm als unſittlich, der an der Darſtellung der Staatsidee nicht freudigen und thätigen Antheil nahm. Außerhalb des Staates ſtanden nur die völlig unberechtigten Individuen, die Sklaven, deren nothwendige Exiſtenz dem freien Manne Zeit und Muße gewähren ſollte, ſich dem öffentlichen Leben hinzugeben, weshalb ſelbſt Ariſtoteles, im Gefühl, daß die griechiſche Demokratie auf die Sklaverei baſirt ſei, ſich auf die Naturverſchiedenheit der Griechen und Barbaren ſtützend,

die Sklaverei vertheidigte. Der freie Mann, im Gegensatz zum Sklaven, muß im Staate thätig sein, ihn präsentiren und sich für ihn opfern. An den öffentlichen Orten, in den Gymnasien, in den Gerichtshöfen, auf dem Markte: — da lebte der Grieche sein Leben; da verwischte sich auch der Unterschied der Stände; da hatte jeder Gelegenheit, mit den vornehmsten und gebildetsten Männern zusammenzukommen und von ihnen zu hören und zu lernen, aber auch seine eigene Bildung zu bewähren, sowie zu zeigen, daß er ein ächter Grieche war. Die Mäßigung im Staate, die Tapferkeit im Kriege und die Festzüge sind die höchsten und letzten Momente im sittlichen Staatsleben. Ohne die Selbstbeherrschung ist die Theilnahme aller am Staate nicht möglich; sie ist darum, und zwar zur Realisirung der Staatsidee, nothwendig. Der Krieg basirt neben der im Gymnasium angeeigneten Kraft, Ausdauer und Gewandtheit gleichfalls auf der Selbstbeherrschung: die griechische Tapferkeit bestand in der ruhigen Besonnenheit. In den Aufzügen aber, den höchsten Festfeiern des griechischen Lebens, entfaltet sich die durch die gymnastische und musische Erziehung gewonnene äußere und innere Harmonie vor dem gesammten Volke und vor der Gottheit.

Die ganze ästhetische Erziehung des Hellenenthums zielte auf Harmonie, und entwickelte deshalb den Menschen mit allen seinen Seiten rein und ebenmäßig. Und weil sie die bloß sinnliche und die bloß geistige Thätigkeit und Anlage des Menschen in ihrer Gegensätzlichkeit aufhob, steht sie für alle Zeiten ideal da, obschon sie keineswegs das absolute und allein berechtigte Ideal ist. Die ästhetische Idee umspannt nicht das ganze Wesen des Geistes; es fehlt der darauf gegründeten Erziehung sowohl die Berücksichtigung des Nützlichen, als vorzüglich die vollendete Kultur der höchsten aller Ideen, der sittlichen und religiösen Idee, da der Grieche keine andere Sittlichkeit als innerhalb des politischen Ganzen und keine höhere religiöse Anschauung als die ästhetischen Ideale kannte.

§ 6. Die Entwicklung der griechischen Erziehung.

In der

Heroenzeit,

dem Kindheitsalter des Griechenthums, war die Erziehung rein praktisch. Das Leben erzog und unterrichtete. Die Tugenden wurden dem Kinde in bewährten Erfahrungssätzen dargeboten. Auch sollte die sittliche Entwicklung durch Gesang und Saitenspiel gefördert werden. Die Art des Unterrichts hierin scheint in allmählicher Beibringung der nöthigen technischen Fertigkeiten, sowie in Mittheilung und Anwendung

ernen beliebter Lieder und Gesangsweisen bestanden zu haben. Dazu gesellten sich die wichtigsten Notizen aus der Kräuter- und Heilkunde und die Vorkenntnisse, die zum Einblick in die einfachen Rechtsverhältnisse der Zeit nöthig waren. Ein größeres Gewicht wurde auf die Ausbildung des Körpers gelegt. In den gymnastischen Uebungen des Wettlaufs, Ringens, Diskuswerfens und Faustkampfes wurden Knaben und Jünglinge unterrichtet, oder sie lernten es unter Anweisung älterer Genossen durch eigene Uebung. Mythischer Typus des altgriechischen Erziehers ist Cheiron: sein Unterricht umfaßt Jagd- und Waffenübungen, Kräuter- und Heilkunde, Gesang und Saitenspiel, Seherkunst, Rechtslehre, Religionsvorschriften und Lebensregeln. — Ein Gemeingut der Nation waren diese Kenntnisse nicht. Nur die Vornehmen und Edlen wurden in sie eingeweiht. —

Die griechischen Gesetzgeber der späteren Zeiten erkannten den Einfluß der Erziehung und des Unterrichts auf die Entwicklung der Staaten: der Dorier Lykurg verband deshalb die Erziehung aufs innigste mit dem Staatsorganismus, und auch der Athener Solon ließ bei seiner Gesetzgebung die Schulen nicht außer Acht, indem er z. B. verordnete, daß die Schulen nicht vor Sonnenaufgang geöffnet und vor Sonnenuntergang geschlossen werden, daß kein Erwachsener bei Todesstrafe die Schulstuben während des Unterrichts betreten soll ꝛc. Selbst waren deshalb Schulen über ganz Griechenland verbreitet; selbst in den Dörfern fehlten sie nicht, denn der Sophist Protagoras begann nach dem Berichte des Athenäus seine Lehrerlaufbahn in einem Dorfe. Nach Theophrast (300 v. Chr.) war die Erziehung (mit Ausnahme Spartas) bei allen Hellenen die gleiche. Auch die Spartaner konnten lesen und schreiben; ja selbst die verbauerten Böotier ließen ihre Söhne in den Elementen unterrichten. Von Töchterschulen findet man im alten Griechenland keine Spur. Das weibliche Geschlecht war auf das Haus beschränkt, und der Besuch einer Schule würde den freigeborenen Mädchen Schande gebracht haben. Selbst vom häuslichen Unterricht der Mädchen durch Privatlehrer ist durchaus keine Rede; was die Frauen Griechenlands wußten und konnten — d. h. nothdürftig lesen und schreiben — lernten sie von den Müttern und Wärterinnen. — Die Lehrer (sie sollten nach Platon nicht unter 40 Jahr alt sein!) waren Elementarlehrer oder Grammatisten, Musiklehrer oder Kitharisten, Turnlehrer oder Pädotriben. Wegen des gänzlichen Mangels einer genügenden Aussicht scheint an untauglichen Subjecten kein Mangel gewesen zu sein. Der Unterricht wurde schlecht bezahlt und der Lehrer dadurch in den Augen der Aristokraten den Lohndienern

gleichgeſtellt, weshalb ſelten Leute aus beſſeren Familien ſich dem Lehrerſtande widmeten. Die geringſte Achtung genoſſen die Elementarlehrer. Die ärmſten Lehrer unterrichteten auf den Landſtraßen und an den Kreuzwegen, während die Vorſteher wohlrenommirter Anſtalten auch ſchöne und zweckmäßige Locale beſaßen. Die Einkünfte des Lehrers wurden der Natur der Sachlage nach beſtimmt durch die Menge und den Stand ſeiner Schüler. Wie hoch der Schulgeldſatz war, iſt nicht mehr zu ermitteln. Die Aeltern ſcheinen dem Lehrer etwaige Verſäumniſſe ihrer Kinder in Abzug gebracht zu haben. Es wurde dem letzteren nicht immer leicht, ſein Geld zu bekommen. So blieben die Vormünder des Demoſthenes das für ihn erforderliche Schulgeld während ſeiner ganzen Minderjährigkeit einfach ſchuldig. Wie groß die durchſchnittliche Frequenz der Schulen geweſen ſein mag, läßt ſich nicht mehr ermitteln. Die Schule zu Aſtypaläa hatte 69 Schüler. Der Eintritt in die Schule ſcheint mit dem ſiebenten Jahre erfolgt zu ſein. Doch ſchickten manche Aeltern ihre Kinder früher zur Schule, um ſie im Hauſe los zu ſein. — Was die griechiſche Erziehung im engern Sinne betrifft, ſo trat der Pädagoge ſein Amt an, wenn die Amme das ihrige niedergelegt hatte. Er fehlte ſeit den Perſerkriegen in keinem Hauſe eines Wohlhabenden. Seines Standes war er gewöhnlich ein Sklave. Er hatte den Knaben ſtets zu begleiten, fortwährend zu beaufſichtigen, vor allen entſittlichenden Einflüſſen zu bewahren und ihm die Regeln des Anſtandes beizubringen. Der junge Hellene mußte nämlich auf der Straße geſenkten Hauptes einhergehen, älteren Perſonen ausweichen, die Gewänder regelrecht tragen, die Speiſen bei Tiſche mit der rechten Hand ergreifen, und zwar mit zwei Fingern die Fiſche, Fleiſch und Brot, mit einem Finger alles Gepökelte. Mit der Bildung der Pädagogen ſah es oft recht traurig aus; doch wurden in der Regel die Zuverläſſigſten und Beſten unter den Sklaven mit der Erziehung betraut. Das Amt dieſer Leute war ein ſchwieriges und wurde immer ſchwieriger, als mit der wachſenden Demoraliſation ſich ſelbſtverſtändlich auch die Kinderzucht lockerte. Luſtſpieldichter, wie Plautus, ſchildern in ergötzlicher Weiſe die Noth, welche die ungezogenen Buben ihren Pädagogen bereiteten und den harten Stand, welche dieſe den unverſtändigen Aeltern ihrer Zöglinge gegenüber hatten. Was das Aeußere des Pädagogen betrifft, ſo erſcheint er auf allen Bildwerken ſtets mit Leibrock, Mantel und hohen Schnürſtiefeln bekleidet; außerdem iſt er kenntlich an dem Krückſtocke und dem ehrwürdigen langen Bart. — Die Schule begann mit Sonnenaufgang. In den Schulräumen der Grammatiſten ſaßen die Kinder auf ſtufenartig aufſteigenden hölzernen

Bänken. Erſt wurden die Buchſtaben gelehrt, dann Buchſtabirübungen vorgenommen. Das Leſenlernen ging gewöhnlich ſehr langſam von ſtatten; doch hielt man von vornherein auf gute Ausſprache und melodiſchen Klang und Rhythmus des Vortrages. — Beim Schreiben zog der Lehrer den Schülern Linien und ſchrieb ihnen auch wohl etwas vor. Das Knie diente als Stützpunkt für den Schreibapparat. Für den Rechenunterricht ſchlägt Platon vor, daß von der Anſchauung ausgegangen und der Zahlbegriff durch Operiren mit Aepfeln, Kränzen und metallenen Gefäßen den Kindern ſpielend beigebracht werde. Man benutzte zu dem Zwecke auch die Finger, Rechenſteine und ein Rechenbrett, welches wahrſcheinlich dem ruſſiſchen ähnlich geweſen und dieſem ſlaviſchen Volke durch die Oſtrömer mit der griechiſchen Buchſtabenſchrift zugekommen iſt. Auf die Erlernung des Leſens und Schreibens folgten bei den Knaben, welche eine beſſere Erziehung erhielten, Uebungen im Auswendiglernen und Declamiren poetiſcher Stücke (in der alten Zeit auch der Geſetze). Die Dichtungen Heſiods und der Cykliker wurden vorgenommen, vor allem aber auch die großen nationalen Epopöen Homers. — Was die Disciplin betrifft, ſo wurde in griechiſchen Schulen der Stock keineswegs geſpart. Auch die Muſiklehrer unterſtützten ihre unterrichtliche Einwirkung:

„Wenn einer einmal ſich in Sprüngen vermaß, in gekünſtelten Trillern und Schnörkeln,
Dem lohnte der Stock im üppigſten Maß, weil Muſengeſang er entheiligt."

Das älteſte Erziehungsweſen, das wir aus der geſchichtlichen Zeit kennen, iſt das kretiſch-ſpartaniſche. In Kreta ſuchte man die Jugend durch Jagen, Laufen, Hungern ꝛc. zur Ertragung der Mühſeligkeiten des Krieges vorzubereiten. Zugleich nahmen die Knaben an den Männermahlen Theil, wo die Alten von den Heldenthaten tapferer Männer ſprachen und wo die Jugend zu gleichen und ähnlichen Unternehmungen angefeuert ward. Auch mußten ſie die Geſetze nach Melodien auswendig lernen und Hymnen auf die Götter, ſowie Lobgeſänge auf tapfere Helden ſingen. Vom 18. Jahre ab vereinigten ſie ſich zu Genoſſenſchaften, wo ſie vereint aßen und ſchliefen, im Wettlauf, im Ringen, im Bogenſchießen und Waffentanz weitere Uebungen anſtellten und kleine Schlachten lieferten, wobei die Töne der Leier und Flöte erklangen und die Fäuſte nebſt hölzernen und eiſernen Waffen als Kampfmittel gebraucht wurden. — Dieſe Erziehungsgrundſätze wurden in dem Staate durchgebildet, der auf den Gedanken gegründet war,

daß jeder Bürger dem Wohle des Ganzen sein Privatinteresse unbedingt und freudig zum Opfer bringen müsse, — in Sparta.

Sparta

begann seine Herrschaft und Bürgerdisciplin über jedes seiner Glieder mit dem ersten Hauche von dessen Leben. Der spartanische Knabe, der oft über einem Schilde, an welchen man einen Spieß anlehnte, geboren ward, und den man bei seiner Geburt mit den Worten begrüßte: „Entweder mit diesem, oder auf diesem“ wurde sofort nach der Geburt in Wein gebadet, weil man glaubte, daß solches Bad nur starke und gesunde Kinder vertragen könnten, kränkliche aber sterben müßten. Hierauf entschied der Rath der Aeltesten des Stammes in der öffentlichen Unterredungshalle über das Leben des Kindes. Dem gesunden und starken Knaben ward sogleich das Bürgerrecht ertheilt, der ungesunde und schwache aber in einen Abgrund am Taygetus geworfen. Der Staat konnte nur gesunde Kinder brauchen; gesunde Kinder zu erziehen, lohnte sich in Sparta der Mühe. Bis zum siebenten Jahre gehörte das Kind der Mutter, von der es kräftig und am Leibe und Geist gesund erzogen ward. Ursprünglich nährte die spartanische Mutter ihr Kind selbst; seit den Perserkriegen finden sich jedoch in den vornehmeren Häusern auch Ammen und Wärterinnen (— gemiethete Weiber aus dem Stande der Periöken —), die sich in Sparta durch besondere Sorgfalt und Geschicklichkeit auszeichneten, und darum von Ausländern sehr geschätzt wurden. Mit Windeln und Bändern ward das Kind nicht umwickelt, damit die Glieder nicht eingeengt und dadurch das natürliche Wachsen derselben beeinträchtigt werde. An das Lager stellte man eine Lampe, damit es sich schon früh an das Licht gewöhne; durch Fasten und Alleinsein im Dunkeln ward es abgehärtet und vor Furcht bewahrt. Das Schreien wurde soviel als möglich verhütet, weil der Spartaner überhaupt nicht schreien durfte.

Im siebenten Jahre wurden die vollbürtigen Söhne der Bürger von den Ephoern einem dazu besonders bestellten Erzieher und Führer, dem Pädonomos, übergeben, um sich fortan der öffentlichen Erziehung zu unterwerfen, deren Kosten von allen freien Bürgern, von den Einkünften der Staatsdomänen und aus den Steuern der Periöken bestritten wurden. Man wollte dadurch das Gefühl der Gleichheit in den Adel, das Gefühl der Gemeinschaft und Solidarität in die Jugend des Staates pflanzen. In gemeinschaftlichen Erziehungshäusern, Schlafsälen, Turnsälen und Musiksälen wurde die spartanische Jugend — mindestens acht- bis neuntausend Köpfe — erzogen,

und nur der Sohn der Könige, welcher einſt zur Regierung gelangen ſollte, war von dieſer Erziehung ausgenommen, indeß ſich die übrigen Söhne der Könige derſelben unterziehen mußten, Halbbürger nur in beſonderen Fällen, wahrſcheinlich wenn ſie gute Sitte und kriegeriſche Tüchtigkeiten zeigten, und Fremde, wenn ſie in Sparta bleiben wollten, zugelaſſen wurden: kein Spartaner aber durfte in einem fremden Staate erzogen werden. In die Erziehungshäuſer aufgenommen, wurden die Knaben in kleine Abtheilungen, Ilä, getheilt, deren mehrere eine Buä, eine Schaar bildeten. Die älteren und tüchtigeren Knaben wurden den jüngeren und ſchwächeren als Vorturner und Aufſeher, als Führer der Ilä und Buä — Ilarchen und Buagoren — vorgeſetzt. Die Aufſeher waren allein dem Pädonomos verantwortlich. Der Pädonomos, niemandem verantwortlich, beſtrafte die Knaben wegen eines Vergehens auf friſcher That, beaufſichtigte die ſittliche Aufführung und die körperlichen Uebungen und beſtimmte, welche Reden und Fabeln die Kinder hören ſollten. Bei Vertheilung der einzelnen in die verſchiedenen Gruppen und Klaſſen herrſchte die Rückſicht auf das Alter vor. Bis zum Jünglingsalter waren drei Klaſſen: vom 7.—12., vom 12.—15., vom 15. bis 18. Jahre; vom Jünglingsalter bis zum Mannesalter, dem 30. Lebensjahre, mindeſtens eben ſo viele durchzugehen. Sogleich beim Eintritt ward den Knaben das Haar kurz geſchoren. Ihr Lager beſtand aus Heu und Stroh, ohne Decken; vom 15. Jahre ab aus Schilfrohr, das ſie ſich am Ufer des Eurotas ohne Meſſer ſammeln mußten. Im Sommer und Winter gingen ſie ohne Schuhe und gleich leicht bekleidet — bis zum 12. Jahre in Unterröcken, knappen Wollenröcken, im Jünglingsalter in einem Mantel, ohne Unterkleid, einem viereckigen nicht allzugroßen Stück Tuch, welches auf die linke Schulter geworfen, über den Rücken hinweg unter den rechten Arm durchgezogen und dann wieder über die linke Schulter zurückgeſchlagen wurde. Um für den Krieg an die Ertragung des Hungers zu gewöhnen, ward ihnen die Koſt nur ſparſam zugemeſſen und mager zubereitet; und um mit der Idee der Ueberliſtung des Feindes und der dabei anzuwendenden Kunſtgriffe vertraut zu werden, hatten ſie die Erlaubniß, Lebensmittel zu ſtehlen, jedoch mit dem Vorbehalt, daß ſie ſich nicht dabei ertappen ließen. Wer einen Knaben bei ſolchem Haus- und Felddiebſtahl ergriff, hatte die Pflicht, ihn zu züchtigen oder dem Pädonomos Anzeige zu machen, der die Strafe dann durch die Peitſchenträger, Maſtigophoren, welche ihn ſtets begleiteten, vollziehen ließ. Der Knabe aber war weſentlich dadurch beſchimpft, daß er ſo wenig liſtig und vorſichtig geweſen war. Die Schande der Entdeckung war größer, als

die der Schläge, denn Schläge wurden als Mittel zur Abhärtung u
Ertragung von Schmerzen angeſehen. Darum hatten die Knaben au
Geißelproben zu beſtehen. Am jährlichen Feſte der Artemis Orth
wurde die Jugend bis aufs Blut gepeitſcht. Die Aeltern ſtanden dab
und ermahnten ihre Kinder zur Standhaftigkeit und Ausdauer, u
dieſe ertrugen die Streiche oft ohne Schmerzenslaut, fröhlichen Sinne
ja es ſoll vorgekommen ſein, daß einzelne unter den Streichen d
Maſtigophoren todt aber lautlos niederſanken.

Angeleitet von den Ilarchen und Buagoren machten die Knab
unter Aufſicht der Bidiäer und des Pädonomos den gymnaſtiſch
Curſus durch. Die gymnaſtiſchen Uebungen traten in Sparta a
Hauptbildungsmittel entſchieden in den Vordergrund. Die Dorier hatt
ſie ſeit unvordenklichen Zeiten gepflegt, und Lykurg, der Mitſtifter d
olympiſchen Spiele, hatte ſie durch Geſetz geregelt. Sie ſollten web
Athleten bilden, noch eine allſeitige Ausbildung zur Gewandtheit u
Schönheit geben. Der entſcheidende Geſichtspunkt bei ihnen war d
militäriſche Zweckmäßigkeit. Sie wurden in den zu Sparta zuerſt e
richteten Turnanſtalten wahrſcheinlich Morgens vor der Frühmahlze
und Nachmittags vor der Abendmahlzeit, und zwar, ſeitdem dem D
ſippos beim Laufen der Gürtel abfiel, nackt gehalten, bis man es nid
lange vor Platon ſchimpflich, ja lächerlich fand, nackte Männer z
ſehen. Die Uebungen beſtanden vorzüglich im Laufen, Springe
Fechten, Reiten, Schwimmen, Werfen und Jagen. Bei den kleine
Knaben ward mit der Uebung im Laufen und Springen begonne
Daneben wurde das Ballſpiel und die Stärkung der Arme betriebe
In den oberen Klaſſen waren militäriſche Evolutionen, Ringen, Werfe
des Diskus und des Speeres die Hauptübungen. Der Fauſtkampf un
das Pankration fanden im gymnaſtiſchen Curſus keinen Platz, theil
um das Leben des ſpartaniſchen Bürgers nicht in Gefahr zu bringe
das durch dieſe Uebungen jeden Augenblick bedroht war, theils um di
ſchöne Form zu ſchonen, die durch den Fauſtkampf und das Pankratio
plötzlich in eine häßliche umgewandelt werden konnte.

Neben den gymnaſtiſchen Uebungen gingen die orcheſtiſche
her. Die Hauptarten des Tanzes, die in Sparta geübt wurden, ware
die kriegeriſchen. Wenn die Knaben nach dem Tacte der Kithara un
der Blasinſtrumente zu gehen gelernt hatten, folgte frühzeitig di
Unterweiſung in den Anfängen des Kriegstanzes, der Pyrrhiche, welch
Thaletas von Kreta nach Sparta gebracht hatte und welche, nac
Platon, alle vorſichtigen Wendungen zum Vermeiden von Stößen un
Stichen, ſowie alle auf den Angriff des Feindes berechneten Bewegungen

den Sprung zur Seite, das Zurückweichen, das Niederdrücken zur Erde und Emporſpringen darſtellte. Auch in der Rüſtung und in Schaaren wurde die Pyrrhiche getanzt, wo dann die Bewegungen des Angriffs und der Vertheidigung nach dem Rhythmus der Muſik in ganzen Maſſen geübt wurden. Neben dieſen kriegeriſchen Tänzen fehlten aber auch die Chorreigen nicht, welche dem Cultus dienten, mythiſche Begebenheiten andeuteten und darſtellten, und religiöſe Empfindungen ausdrückten. Der karyatiſche Tanz ward jährlich von den Jungfrauen zur Ehre der Diana aufgeführt und die Bibaſis von Knaben und Mädchen zugleich getanzt, indem ſie in die Höhe ſprangen und ſich hinten mit den Füßen ſchlugen.

Die geiſtige Erziehung war in Sparta weſentlich und ausſchließlich durch die muſikaliſche Bildung vertreten. Die Muſik wurde geübt, um durch ſie das Gemüth zur Tapferkeit und Vaterlandsliebe zu entflammen und vor allen Ausſchweifungen zu bewahren; auch diente ſie, wie die gottesdienſtlichen Hymnen und deren Melodien bezeugen, zur Verherrlichung der Götter. Die Knaben und Jünglinge lernten die Kithara gebrauchen, im Chore und einzeln ſingen. Die von der Cenſur der Ephoren geeignet gefundenen Choräle in der männlichen und gehaltenen doriſchen Tonart ſollten — wie Duncker bemerkt — den ſittlichen Kern des ſpartaniſchen Lebens, Mannhaftigkeit und Disciplin, adeligen Stolz, Verſchmähung feiger und knechtiſcher Art, den Ernſt der Zucht, den Ehrgeiz der Anſtrengung in die Herzen der Junker einpflanzen. Auch die lykurgiſchen Geſetze, zu denen Terpander Tonweiſen gemacht hatte, wurden eingeübt und abgeſungen. Immer aber ſollte die Muſik ernſt, gemeſſen, kraftvoll bleiben. Als der Muſiker Phrynis von Lesbos nach dem Perſerkriege mit einer neunſaitigen Kithara nach Sparta kam, ſchnitt ihm der Ephor Ekprepes zwei Seiten ab. Und ebenſo wurde dem Schüler des Phrynis, dem Timotheus von Milet, ſeine elfſaitige Kithara von den Ephoren in Sparta weggenommen und in der Skias, der Tonhalle am Markte, aufgehängt. Wie bei der doriſchen Tonweiſe, ſo blieb man feſt bei der ſiebenſaitigen Kithara Terpanders.

Leſen und Schreiben gehörten nicht zum Syſtem der ſpartaniſchen Erziehung, wenn auch es niemandem verwehrt war, ſich Fertigkeiten in ihnen anzueignen. Doch fehlte auch in Sparta der Grammatiſtes für die Knaben nicht: das Leſebuch waren wahrſcheinlich die homeriſchen Geſänge. Anderweitige Disciplinen und Wiſſenſchaften jedoch — mit Ausnahme des Kopfrechnens für den praktiſchen Gebrauch — wurden nicht zugelaſſen; und wenn ſich auch ſeit dem peleponneſiſchen Kriege

Grammatiker und Rhetoren finden, ſo iſt doch die Wahrheit oder die Dichtung characteriſtiſch, daß Kephiſophos aus der Stadt vertrieben ward, weil er verſicherte, er könne über einen beliebigen Gegenſtand den ganzen Tag hindurch ſprechen. Die Redekunſt war aus Sparta verbannt. Tragödien und Komödien waren verboten. Alles rein wiſſenſchaftliche und gelehrte Treiben ſtand im geringen Anſehen. Praktiſche Verſtandsbildung, die Kunſt des ſcharfen und bündigen Gedankenausdrucks, den Kern jeder Sache ſchnell ins Auge zu faſſen, unbeirrt und raſch dem Ziele zuzugehen und mit Liſt und Verſchlagenheit zu erlangen, wonach man ringt; darnach ſtrebte die ſoldatiſche Erziehung der Spartaner, und darin ſollten die Männer die Jünglinge und Knaben üben, indem ſie ihnen durch ihre Geſpräche zeigten, wie man die Dinge aufzufaſſen und zu behandeln habe, und indem ſie ihnen Fragen zu ſchneller Beantwortung vorlegten. Gleichen Geiſt ſollte auch der Liebhaber in ſeinem Lieblinge zeugen und pflegen, indem er ihm mit hohem Beiſpiele voranging.

Die Knabenliebe betrachtete man in Sparta als ein Hauptmittel der Erziehung, und Xenophon ſagt, der Geſetzgeber habe deshalb einerſeits die reine Liebe, wenn ein ſelbſt edler Mann die Seele eines Knaben liebe und ihn durch ſeinen Umgang zum untadelhaften Freunde mache, gelobt und dieſe Erziehung für die ſchönſte gehalten, andererſeits das Begehren nach dem Körper des Knaben für ſchimpflich erklärt und dadurch bewirkt, daß in Lakedämon die Liebenden gegen die Geliebten nicht minder enthaltſam wären, als die Aeltern gegen ihre Kinder, Brüder gegen die Brüder. Das Verhältniß des Liebenden zum Geliebten vertrat in Sparta, wo die Erziehung von frühen Jahren an der Familie entzogen war, den Mangel des älterlichen Einfluſſes. Das Geſetz geſtattete dem Liebenden die größte Nähe, jedes Zeichen der Zuneigung, ſelbſt die innigſte Berührung des Geliebten, und dieſer pflegte, wie Aelian ſagt, nicht ſpröde gegen jenen zu ſein, Schändung aber wurde an dem, der ſie ausübte, wie an dem, der ſie litt, mit Entehrung, Verweiſung oder Tod beſtraft. —

Mit dem 18. Lebensjahre traten die Jünglinge aus den Erziehungshäuſern der Knaben. Sie hießen von hier ab bis zum 20. Jahre Melleineres, werdende Jünglinge, konnten nun Haar und Bart wachſen laſſen, und wurden vorzugsweiſe in den Waffen geübt und mit Einübung des kleinen Krieges beſchäftigt. Vom 20. bis zum 30. Jahre war ihr Name Eirenes, Jünglinge; ſie wohnten in beſonderen Kaſernen und waren gezwungen, unter Aufſicht der Bidiäer (— fünf dem Pädonomos zugeordnete Unteraufſeher, für jeden Stadtbezirk je

einer —) den vorgeſchriebenen Leibesübungen obzuliegen, unter welchen das Ballſpiel eine Rolle ſpielte. Die ausgezeichnetſten Jünglinge wurden unter die Schaar der 300 Reiter aufgenommen, die im Frieden den Ephoren zur Verfügung ſtanden, im Kriege, je hundert, jeden König ins Feld begleiteten. —

Was die Jugend in den Gymnaſien geübt und in der Muſik gelernt hatte, das ward an beſtimmten Feſten öffentlich dargelegt. Auf dem Plataniſtas, einer von zwei Bächen umfloſſenen, von Platanen beſchatteten Inſel, hielten die Melleineren jährlich eine Schlacht ab. Bei den Karneen, dem Hauptfeſte, welches die Spartaner dem Apollon im Auguſt feierten, hatte die geſammte Jugend den ganzen Umfang ihrer muſiſchen, orcheſtiſchen und gymnaſtiſchen Künſte zu zeigen. Auf einem beſonderen Platze am Markte tanzte die Jugend alljährlich die Feſtreigen zu Ehren des Apollon; hier ertönten die Choräle des Thaletas und Alkman; hier wurden vor den Augen der Könige und aller Behörden gymnaſtiſche Spiele aufgeführt. An ſolchen feſtlichen Tagen ſang der Chor der Greiſe: „Wir waren einſtmals krafterfüllte Männer!“ und der Chor der Männer antwortete: „Wir aber ſind es, haſt du Luſt, verſuche es!“ worauf dann der Chor der Knaben erwiderte: „Wir werden einſt noch viel gewaltiger ſein!“

Die Erziehung war in Sparta eine öffentliche. Jeder Mann war der Lehrer des Knaben; jeder Jüngling hatte in jedem Manne und jedem Greiſe ſeinen Lehrer zu achten. Jeder Mann und jeder Greis war berechtigt und verpflichtet, den fehlenden Knaben und Jüngling, wo er ihn traf, auf der Straße und auf den Uebungsplätzen, nicht allein mit Worten, ſondern auch mit dem Stocke zu züchtigen. Der Knabe oder Jüngling, der ſich den Verweiſen eines Alten widerſetzte, ward mit Schimpf und doppelter Strafe belegt. Ueberhaupt genoß das Alter in Sparta eine in der Geſchichte einzig daſtehende Achtung. Der Junge ſtand zum Alten in dem ſittlichen Verhältniß des Gehorſams, der Nacheiferung und der Verehrung. Jüngere mußten vor den Alten in den Straßen ausweichen und vor denſelben aufſtehen. „Nur in Sparta iſt es angenehm, alt zu werden“, konnte deshalb ein Fremder, der dieſe Ehrfurcht der Jugend gegen das Alter ſah, ausrufen. „Die anderen Griechen wiſſen das Schickliche, die Spartaner allein thun es“ — ſprach ein Greis, der zu Olympia und zu Athen von Keinem beachtet, von vielen verſpottet ward, und vor deſſen grauem Haupte ſich die Spartaner ehrfurchtsvoll erhoben.

Ein eiſernes Scepter herrſchte über die ſpartaniſche Jugend vom 7. bis zum 30. Lebensjahre. Prügelſtrafe war eine

allgemeine Strafe, und jeder Knabe wie jeder Jüngling hatte den Stock jedes Spartaners, die amtlichen Züchtigungen der Bidiäer und des Pädonomos, der als „Generalprofoß" mit seinen Peitschenträgern durch die Straßen und die Ringbahnen der Jugend zog, zu fürchten. Die Ephoren hielten daneben an jedem zehnten Tage Umzug zur Besichtigung der Jugend, ob die Kleidung, die Schlafsäle und Lagerstätten den Vorschriften entsprächen, ob das Aussehen und das Wachsthum der Knaben der gehörigen Entwicklung angemessen sei, und um dann denjenigen zu geißeln, der breiter und dicker geworden war, als er nach dem umgelegten Maße sein sollte. Auf jedes Vergehen, auf jede Versäumniß der Knaben standen Stockschläge oder Geißelhiebe, denn die Spartaner glaubten, daß die strengste Zucht die besten Männer erzeuge. —

Die Erziehung der spartanischen Frauen war gleich der der Männer eine öffentliche. Um die Jungfrauen möglichst fähig und tauglich zum Gebären trefflicher Kinder zu machen, was man für den wichtigsten Beruf freigeborener Frauen hielt, war auch den Mädchen ein gymnastischer Cursus von Staatswegen vorgeschrieben. Auf besonderen Uebungsplätzen übten sie sich, in verschiedene Klassen nach den verschiedenen Lebensaltern, eingetheilt, im Hüpfen und Anfersen, im Laufen, Ringen, Springen, im Wurf mit dem Diskus und mit dem Spieß. Wie die Knaben trugen auch sie das wollene Hemd; wenn auch etwas länger, so doch bei den Uebungen an einem Schenkel aufgeschlitzt, weshalb sie der Dichter Ibykos die „schenkelzeigenden" nennt. Daneben wurden sie in mancherlei Tonweisen geübt. Bei einzelnen Festen tanzten die Jünglinge und Jungfrauen ihre Chorreigen, sangen ihre Choräle neben einander. Mit offenem Angesicht und zum Theil unbekleidet erschienen die Jungfrauen nicht bloß auf dem Turnplatze und bei öffentlichen Aufzügen, sondern auch, und zwar oft von Jünglingen begleitet, auf dem Markte, und sie wuchsen auf diese Weise, unter starken Muskelübungen, in der Sonne und in freier Luft so derb und kräftig empor, daß eine Athenerin von einer Spartanerin bei Aristophanes ausrufen mußte: „Wie schön du bist, wie blühend deine Haut, wie schwellend dein Fleisch, welche Brüste; du könntest einen Stier erwürgen!" Trotz dieser männlichen Ausbildung waren die Spartanerinnen zugleich anhängliche Gattinnen und gute Hausfrauen. Zwar verstanden sie es nicht, gut zu spinnen und zu weben; aber sie verstanden das Haus gut zu verwalten und zugleich, als Glieder des Staates sich fühlend, vor den Männern freimüthig und dreist über die öffentlichen Angelegenheiten zu sprechen. In einfacher und schmuckloser Kleidung, nach der Verheirathung nicht mehr unverschleiert aus dem Hause gehend,

übten sie, von dem Bewußtsein dessen durchdrungen, was der Staat von seinen Angehörigen verlangte, auf Sohn und Gatten einen tiefen und nachhaltigen Einfluß. Ihre Meinung wurde geachtet, ihr Tadel gefürchtet, ihr Lob gesucht. Durch den Gedanken an die Gattin sollte der Gatte, durch die Erinnerung an die Mutter der Sohn zu allem, was für ehrenwerth galt, getrieben werden. Sparta erzeugte aber auch Heldenweiber, die den Göttern in den Tempeln Dank sagten, wenn ihre Männer und Söhne im Kampfe für das Vaterland ruhmvoll gefallen waren, — von denen eine Mutter ihren Sohn mit eigener Hand tödtete, weil er als ein Feiger aus der Schlacht zurückkehrte, und eine andere, Gorgo, das Weib des Leonidas, ihrem Sohne den Schild mit den Worten übergab: „Entweder mit diesem oder auf diesem." „Wenn die Wurzel gut ist, wächst auch das Erzeugte besser", sagt Plutarch, und fragt dann: „Warum soll man bei Menschen nicht eben so gut auf eine edle Race sehen, als bei Hunden und Pferden?" —

Das — die großartige, mit Staunen und Ehrfurcht erfüllende Erziehung zu Lakonika und die Erziehung des dorischen Stammes im allgemeinen, zugleich eine absolut tyrannische für das Individuum und: doch eine griechisch freie. Ihre Forderung bestand in der unbedingten Unterwerfung des individuellen Willens unter den gesetzlich bestimmten Willen der Gesammtheit. Vor der Freiheit des Ganzen schwieg die Freiheit des Individuums, oder vielmehr in der Freiheit des Ganzen fand das Individuum seine Freiheit.

Im Gegensatz zu Sparta wird in

Athen

die individuelle Selbständigkeit des Einzelnen betont. In Athen tritt uns ein Volk entgegen mit sittlichem Adel und mit Kunstsinn, mit intellectueller Schärfe und mit individueller Lebendigkeit. Und dieses Wesen auszubilden, — dahin zielte die atheniſche Erziehung.

Die erste Pflege des neugeborenen Kindes fiel der Mutter, der Amme und der Wärterin anheim. Ammen waren zur Blüthe des Hellenismus in Athen allgemein. In der Regel wurden hierzu, da es gesetzlich verpönt war und für eine freie Bürgerin als etwas Entehrendes galt, sich solchen Geschäften zu unterziehen, Sklavinnen gewählt, die dann frei und als Familienglieder behandelt wurden. Die vornehmen und reichen Athener ließen die Ammen am liebsten aus Sparta kommen, um ihren Kindern gesunde und kräftige Nahrung zu gewähren. Die Kinderwiegen bestanden in einfachen Mulden oder Korbschwingen. —

War das Geſchäft der Amme — es dauerte 1 bis 1½ Jahr — beendet, ſo trat die eigentliche Wärterin und Erzieherin des Kindes ein, — gewöhnlich eine ältere Frau. Sie reichte dem Kinde die Nahrung, die in Honig und in ähnlichen weichen und ſüßen Stoffen beſtand. Sie trug das Kind ins Freie und begleitete mit ihm die Mutter zu Beſuchen, ſelbſt zu Feſtlichkeiten. Dabei durfte das Kind den Einflüſſen des Mondes nicht ausgeſetzt werden; in abergläubiſchen, beſonders ärmeren Familien ward es in verſchiedene Myſterien eingeweiht, um ihm dadurch die Gunſt der Gottheit zu verſchaffen, ſowie mit Amuletten verſehen, damit es gegen Zauberkünſte geſchützt ſei. Zur Beruhigung des Kindes wurden Wiegen- und Schaukellieder geſungen. Theokrit hat eins derſelben aufbewahrt, das den Zwillingen Herakles und Iphiklus geſungen ward:

Schlaft, meine Kinderchen, ſüß, ſchlaft ruhigen Schlaf zum Erwachen!
Schlaft, meine Seelchen, Du Bruderpaar, wohlgedeihende Kinder!
Lieget in ſeliger Ruh', erwachet ſelig zum Morgen.

Zur Beruhigung ward nebenbei die von dem Pythagoräer Archytas erfundene Kinderklapper, oder der Ball, Märchen und Geſchichten von den Cyklopen ꝛc. gebraucht. Im Laufenlernen ließ man das Kind allein Verſuche machen, indeß man in ſeiner Nähe blieb. — Mit dem Größerwerden des Kindes wurden auch ſeine Spiele größer und ſinniger. An die Stelle der Kinderklapper trat das Steckenpferd, das Spiel mit Würfeln, das Kreiſelſpiel im Hauſe und im Freien. Bei etwas vorgerückteren Jahren folgte dann das Scherbenſpiel, wo man kleine, flache Steine ſchief in's Waſſer warf und die Sprünge zählte, blinde Kuh, das Knötchen geht herum, das Reifftreiben und das Ballſpiel ꝛc. Frühzeitig ſchon trugen die Kinder Schuhe. Ihr Haar wurde in künſtliche Locken gedreht und über der Stirn mit einem koſtbaren Kamme zuſammengeſteckt. Doch hing dies alles von der Willkür der Aeltern, von dem Tone des Hauſes ꝛc. ab, der natürlich von dem Geiſte, der die Bürger im Ganzen beſeelte, beſchränkt ward. Bei den Mädchen wurde gleichzeitig durch Schnürbrüſte für einen ſchlanken Wuchs geſorgt, da die Athener bei den Jungfrauen keine ſtarken Schultern und „Brüſte“ liebten. — Mit dem ſiebenten Jahre endete die Spielzeit. Knaben und Mädchen wurden unter die Bürger aufgenommen: der Vater bekräftigte vor der betreffenden Behörde eidlich, daß er das Kind in einer rechtmäßigen Ehe mit einer Bürgerin erzeugt habe, und zur Urkunde deſſen ward der Name auf die „weiße Tafel“ eingetragen. In dieſer Zeit trat an die Stelle der Wärterin der Pädagog, der

Knabenführer, der mit Ausnahme weniger Fälle Unterricht nicht ertheilte, ſondern nur die ethiſche Aufſicht in und außer dem Hauſe hatte, und deſſen Aufgabe es demnach war, ſeinen Schützling ſtets zu umgeben, das Thun und Treiben von demſelben unausgeſetzt zu beobachten und ihn zum Grammatiſtes und zum Pädotriben zu begleiten. Zu dieſem Dienſte wurde gewöhnlich eine Sklave, den man für geeignet hielt, oft aber auch derjenige, den man, mochte er noch ſo roh und ungebildet ſein, wegen Alter und Schwäche nicht mehr zu anderweitigen Beſchäftigungen gebrauchen konnte, verwendet, woraus die nothwendige Folge war, daß der freigeborene Knabe nur geringe Achtung vor dem Pädagogen hatte und oft leicht in ſeinen Sitten verwilderte.

In welchen Wiſſenſchaften der Vater ſein Kind unterrichten laſſen wollte, ſtand ihm frei. Geſetzlich verpflichtet war er nur zu dem Unterricht in der Gymnaſtik und Muſik. Erziehung und Unterricht waren Privataufgaben; und dennoch waren ſie, weil das Leben ſelbſt, öffentlich: „der Knabe wurde durch die Familie für den Staat und durch den Staat für die Familie erzogen.“ — Der Unterricht war Privatunterricht; die Lehranſtalten waren Privatunternehmungen. Sie unterlagen aber nicht allein einer gewiſſen ethiſchen Controle, ſondern auch in manchen Beziehungen der Aufſicht des Staates und der Staatsbehörden. — In der Natur des atheniſchen Volkes lag es, daß jeder für ſich und ſeine Angehörigen eifrig nach Aneignung der volksthümlichen Bildung ſtrebte; jedoch vermochten es, nach einer Bemerkung Platons die Reichen am beſten, indem ſie ihre Kinder am früheſten in ihrer Jugend den Unterricht ſuchen ließen. Die Kinder der niederen Volksklaſſen kamen ob ihrer Arbeiten zur Erwerbung der nöthigen Lebensbedürfniſſe und weil zu dem Handwerke und zu dem induſtriellen und merkantilen Geſchäfte, das ſie erlernen ſollten und wollten, mehr techniſche Uebung als wiſſenſchaftliche Fertigkeit gehörte, bei ihrem nur mit geringen Kenntniſſen, wohl aber mit einem guten Stocke verſehenen Elementarlehrer meiſt nicht über die elementarſten Kenntniſſe des Buchſtabirens, Sillabirens und Leſens hinaus. Wer für einen freien Mann gelten wollte, mußte den gymnaſtiſchen Curſus bei dem Pädotriben (Turnlehrer) in der Paläſtra, den muſiſchen im engern Sinne bei dem Kithariſten (Muſiklehrer), und den wiſſenſchaftlichen bei dem Grammatiſten (auch Elementarlehrer) durchgemacht haben.

1) Der muſiſche Curſus unterſchied ſich in einen eigentlich litterariſchen und in einen eigentlich muſikaliſchen.

a) Im litterariſchen Curſus bei dem Grammatiſten (— wo die Kinder auf ſtufenartig aufſteigenden Bänken ſaßen —) wurden

zunächſt die erſten Elemente des Leſens, Schreibens und Rechnens gelernt. Das Leſen begann mit Lernen und Zuſammenſetzen der gelernten Buchſtaben und ging dann zum Buchſtabiren einfacher, nachher mehrſilbiger Wörter fort. Wenn wir — ſagt Dionyſios von Halikarnaß — die Grammatik lernen, ſo lernen wir erſt die Namen der Buchſtaben, dann die Form und Geſtaltung derſelben, ferner die Silben und das dazu Gehörige, endlich die Redetheile und die einzelnen hiermit vorzunehmenden Veränderungen, wie Beugung, Numerus, Contraction, Accente, Stellung im Satze; dann fangen wir an zu leſen und zu ſchreiben, zuerſt ſilbenweiſe und langſam, ſo lange noch keine gehörige Feſtigkeit vorhanden iſt, ſpäter zuſammenhängend und ſo wie wir denken. — Nachdem der Schüler leſen konnte, wurde das Schönleſen geübt, — nach Länge und Kürze der Silben, nach Accent, nach Hebung und Senkung der Stimme, nach melodiſchem Klang und Rhythmus, mit ausdrucksvollem Vortrage. Zum gewöhnlichen Leſebuche diente Homer; dann auch Heſiod, Theognis, Phocylides und Solon, ſowie die äſopiſchen Fabeln, überhaupt Gedichte, in denen, wie Protagoras bei Platon ſagt, viele Zurechtweiſungen enthalten ſind und Erläuterungen, auch Lob und Verherrlichung aller trefflichen Männer, damit die Knaben ſie bewundernd nachahmen und ſich beſtreben, auch ein ſolcher zu werden. Früh ſchon waren für den Unterricht Sammlungen des Ausgezeichnetſten der Dichtkunſt (Chreſtomathien und Anthologien) angelegt. Der Stamm dieſer Dichtungen, beſonders Homer, Heſiod und Theognis, diente zugleich zum Einüben und zum freien Herſagen, wodurch einerſeits das Gedächtniß entwickelt und die Faſſungskraft geſtärkt, andrerſeits die erhabenen Bilder der Vorzeit ſowie die geſunden Ausſprüche über Sittlichkeit und bürgerliche Klugheit in das Gemüth tief eingegraben werden ſollten. Grammatiſche und ſprachwiſſenſchaftliche Belehrungen an das Leſen der Klaſſiker zu knüpfen, begann man wahrſcheinlich erſt ſeit der Zeit der Sophiſten. — Zum Schreiben bediente man ſich in früheren Zeiten mit Wachs überzogener Täfelchen und Griffel, ſpäter der Tinte. Den Kindern, die noch nicht ſchreiben konnten, wurden Linien gezogen und ward mit dem Griffel vorgeſchrieben; ſie zeichneten die vorgeſchriebenen Züge nach. — Während das Leſen und Schreiben ziemlich allgemein war, ſcheint das Rechnen hingegen ſelbſt einem Theile der Beſſererzogenen fremd geblieben zu ſein. An die Anfangsgründe in der Arithmetik knüpfte ſich Fingerrechnen zum Verkehr im Leben.

b) Im muſikaliſchen Curſus lernte die atheniſche Jugend unter ſtrenger Sittenzucht beim Kithariſten die Handhabung der muſikaliſchen Inſtrumente, namentlich der Lyra und der Kithara. Eine Zeit

lang ward auch Unterricht in der Flöte ertheilt; allein Plutarch erzählt, daß ſich Alcibiades geweigert habe, die Flöte zu ſpielen, theils wegen der dabei vorkommenden Verzerrungen des Geſichts, theils weil der Spielende dazu weder reden noch ſingen könne, — und daß er auch Anderen den beſtimmteſten Widerwillen gegen das Inſtrument beigebracht habe, das deshalb zuletzt in völlige Verachtung gerieth. Zugleich wurden die Knaben über Versbau, Rhythmik und Melodik belehrt und damit das Gehör an das Gefühl des Maßes gewöhnt, überhaupt der Geiſt dahin veredelt, daß ſie in Worten und Reden rhythmiſch und harmoniſch wurden. Dabei wurden eine Menge Lieder auswendig gelernt und ward die Fähigkeit erworben, volksthümliche Dramen aufzuführen und Tiſchlieder zu ſingen, die, wie Bernhardy ſagt, kräftig und geiſtvoll die ſchlichten Gefühle und Sätze der Sittlichkeit, der patriotiſchen Geſinnung und Lebensweisheit empfahlen. Die doriſche Tonart war dabei die gebräuchliche, und man gab ihr den Vorzug, weil ſie, wie Jacobs ſagt, die würdevoll Ruhe am vollkommenſten darſtellte und mehr als irgend eine andere den Character des Muthes und der Mannhaftigkeit an ſich trug. Zuerſt ſprach der Kitharift den Kindern einfache Lieder vor, welche ſie behalten und herſagen mußten. Dann hatten ſie die getragenen und choralartigen Weiſen derſelben zu lernen. Eins der erſten Lieder, welches ſie lernten, war: „Pallas, furchtbare Städtezerſtörerin, du Kriegslärm erregende Göttin, hehre, den Feind abwehrende Tochter des Zeus, Dich rufe ich, die Roſſebändigerin, die edelſte Jungfrau!“ Die Knaben ſollten nicht Virtuoſen im Geſang und Kitharſpiel werden; die muſikaliſche Fertigkeit ſollte nur ſo weit entwickelt werden, daß einſt der Jüngling und Mann in den Chören mitſingen, Tiſchlieder ꝛc. vortragen könne: das war das Ziel beim Kitharisten.

2) Sobald der Körper des Knaben hinreichend ſtark und die Glieder conſiſtent genug waren, ungefähr mit Beginn des achten Lebensjahres, begann die körperliche Ausbildung durch gymnaſtiſche Uebungen bei dem Pädotriben, nachdem bereits im väterlichen Hauſe mit leichten Spielen Vorbereitungen hierzu gemacht waren. Der Pädotribe beſchäftigte ſich vorzugsweiſe mit der Unterweiſung des Knaben in den einzelnen Uebungsarten; der Sophroniſt hatte die ethiſche Aufſicht; die Aleipten ordneten und überwachten das diätetiſche Verhalten und ſalbten oder beaufſichtigten das Salben des Körpers mit Oel. Die gymnaſtiſchen Uebungen, die in Athen den Zweck hatten, den Körper zu üben, ihm eine ſchöne Haltung zu geben und ihn ſo zum Abbilde einer ſchönen Seele zu machen, fanden in den Paläſtren und in den Gymnaſien ſtatt, und zwar in jenen für die Knaben, in dieſen für die Epheben und

gereiften Männer. Die Ringſchulen waren zahlreich und zum Theil auf öffentliche Koſten erbaut. Die Uebungen beachteten einen ſtufenweiſen Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren und ſtrebten den Körper auf allen ſeinen Entwicklungsſtufen durchzubilden. Die Knaben waren dabei in zwei oder drei Abtheilungen geſchieden, die auf verſchiedene Weiſe geübt und nur bei Feſten, beſonders bei den Hermäen, vereint wurden. Zuerſt ſcheinen heitere Spiele und namentlich das Ballſpiel vorgenommen zu ſein; auch die Uebungen im Schwimmen werden ſehr früh verſucht. Ferner gehörten zu den erſten Uebungen: der Zehenſtand in Verbindung mit beſtimmten ſchnell wechſelnden Bewegungen der Arme; das Hüpfen auf dem Platze, ſo daß die Füße nach hinten emporſchlagen; das Hängen und Klettern am Seil; das Ausſtrecken der Arme mit gehalten Fäuſten und das Halten eines Gewichts mit ſteifen Armen; der einfache Lauf; das Fechten mit bloßen Händen ꝛc. Nach ausreichender Vorbildung wurden vollſtändigere Uebungen, das Penthathlon, vorgenommen. Das Pankration trat mit dem 10. Jahre ein. In den Ringſchulen ward auf anſtändige Haltung der Knaben geſehen, und Schläge wurden hier ſo wenig als beim Kitharisten geſpart. Um der Knabenliebe keinen Vorſchub zu thun, verbot Solon den Erwachſenen den Zutritt in die Ringſchulen, mit Ausnahme der Söhne oder Brüder des Pädotriben. Nach den Uebungen der Ringſchule am Morgen folgte das Frühſtück; gegen Abend wurde die Paläſtra zum zweiten Mal beſucht und nach dem Schluß derſelben beim Sonnenuntergnng das Abendeſſen genoſſen, wobei die Kinder zuweilen vor den Aeltern ihre ocheſtriſchen und muſikaliſchen Fortſchritte zeigten.

Die Epheben beſuchten nicht mehr die Paläſtren, ſondern die Gymnaſien und empfingen hier von dem Gymnaſten und andern Lehrern Unterweiſung. Und auch für die gereiften Männer ſollten die Uebungen nicht aufhören, welche die Knaben und Jünglinge betrieben hatten. Wie die Dichter für die Erwachſenen nach die Lehrer waren und blieben; ſo beſuchten auch die Männer noch die Gymnaſien, und waren für ſie bei Opfern Wettkämpfen — an den Panathenäen — beſtimmt. Nicht nach Salben, ſondern nach dem Oele der Ringſchule ſollte der Mann riechen. Auch in Athen verlangte man vom Manne, daß ſeine Haut von der Sonne und dem Staube der Ringbahn gebräunt ſei, und daß er nicht weißes Fleiſch habe, wie die Weiber und wie die Männer, welche im Schatten aufwachſen.

Der Gymnaſtik geſellte ſich die Orcheſtik zu, welche jedoch während der älteren Zeit nicht ſowohl in beſonderen Lehranſtalten ihre Stelle fand als vielmehr behufs der Opfer und Feſtlichkeiten auf öffentlichen Plätzen,

in Tempeln und im Theater hervortrat. Die Knabenchöre, die mit vieler Sorgfalt eingeübt wurden, erweckten den Sinn für Anstand, Gemessenheit, Grazie und Feinheit, wozu der Athener an sich schon Anlage hatte, so daß er sich nicht nur leicht in die Sitten und Lebensweisen anderer griechischen Stämme hineinfand, sondern sich auch — und selbst wenn er ein armer und gewöhnlicher Bürger war — im Umgange, im Benehmen, im Anstande und in der Haltung des Körpers vor den anderen Hellenen auszeichnete. —

Die ethische Bildung des jungen Atheners erstrebte reinen Einklang des Schönen mit dem Guten. Besonnenes Handeln, würdige Haltung, Urbanität, feine, edle Sitte, Artigkeit, Bescheidenheit, Höflichkeit wurden von jedem Jüngling gefordert. Dahin zielte, wie Platon berichtet, die ganze häusliche Erziehung. Sobald der Knabe verstand, was gesagt wird, suchten ihn Amme, Pädagogos, Mutter und Vater möglichst gut zu machen, indem sie ihn bei jedem Worte und jeder That zeigten, was gerecht und ungerecht, schön und schimpflich, heilig und unheilig sei. Im Nothfall lenkten sie ihn durch Drohungen und Schläge. Bis zum 18. Jahre stand er in solcher Abhängigkeit vom Hause. Bewies er in dieser Zeit den Aeltern nicht alle Pflichten des Gehorsams, so konnte er einer schlechten Handlung angeklagt werden. Auf ein sittliches Leben sah auch das alte Gericht des Areopagos, das die Jugend wegen ihrer Lebensweise, ihres Umganges und ihres Aufwandes zur Rechenschaft zog, dem jugendlichen Müssiggange steuerte und andere sittliche Ausartungen verhinderte. Zu diesem Ziele strebte endlich das ganze öffentliche Leben und die Zucht in den Lehranstalten. —

Der Charakter der Zucht war hart und rauh. Bei Tische durften die Kinder nicht, ehe die Aeltern gegessen, nach den Rettigen, dem Dill oder dem Eppich greifen. Fische und Geflügel sollten die Knaben überhaupt nicht essen. Sie mußten bei Tische anständig sitzen und durften die Beine nicht über einanderschlagen. Mit dem 18. Jahre wurden die Knaben Epheben und für reif erklärt. Aber auch als solche wurden sie noch streng erzogen. Beim Mahle sollten sie bescheiden nur mit einem Finger Eingesalzenes ergreifen, mit zweien Brot, Fleisch und Fische. Auf der Straße sollten sie sich still und anständig verhalten, in ruhiger Haltung, mit gesenktem Blicke, die Hände im Mantel umhergehen. Den Markt sollten sie überhaupt nicht betreten. — Nachdem die Epheben vom 18. bis 20. Jahre neben ihren gymnastischen Uebungen den Kriegsdienst als Streifwächter auf den Grenzen und Straßen gelernt, wurden sie mit dem 20. Jahre durch Einzeichnung in die Bürgerrolle der Phratrie und des Stammes unter die volljährigen und stimmberechtigten Bürger

aufgenommen, und mußten ſie in dem Tempel der Athene Aglauros auf der Burg den Waffeneid leiſten. Er hieß: „Ich will nicht den heiligen Waffen Schande machen, und nicht den, der neben mir ſteht, verlaſſen, wer es auch ſei. Für die Heiligthümer und die Geſetze will ich allein und mit andern kämpfen. Das Vaterland will ich nicht in einem ſchlechteren, ſondern in einem beſſern Zuſtande zurücklaſſen. Gern will ich mich jederzeit den Richtern fügen und den feſtgeſetzten Verordnungen unterwerfen, auch nicht zugeben, daß jemand etwas daran thue, oder nicht Folge leiſte. Ich will allein und mit mehreren kämpfen. Den väterlichen Gottesdienſt will ich ehren. Zeuge ſeien deſſen die Götter." —

Die Bildung der Frauen war, wie bereits erwähnt, in Athen ſehr beſchränkt, und die Kenntniſſe derſelben waren dürftig. Ihre Wohnungen befanden ſich im hinterſten Theile des Hauſes: Kinder und Sklavinnen waren ihre Genoſſen. Die Hauptſorge der Mutter war die Schönheit der Tochter. Damit der Wuchs derſelben ſchlank werde, durfte ſie nur wenig eſſen. Der Buſen wurde ihr mit einem breiten Bande unterbunden, das Haar gefärbt, die Augenbrauen geſchwärzt. Die Kleidung der Mädchen beſtand in einem langen, herabfließenden, weißen Gewande, welches durch einen Gürtel zuſammengehalten wurde. Auch ſchmückten ſie ſich mit Kränzen. Bei Volksfeſten hielten die Jungfrauen Aufzüge und führten Chorreigen auf, und am ſogenannten Bärenfeſte, wurden jährlich Mädchen zwiſchen 5 und 10 Jahren unter Opfern und Vorleſung einer Stelle aus der Ilias der Artemis geweiht, — eine Weihe, welche die ſymboliſche Erinnerung an reine Jungfräulichkeit ſein ſollte. Sonſt waren die Mädchen an das Haus gefeſſelt und daher die Athenerinnen meiſt ſchwache, blaſſe Geſtalten. Die Mutter ertheilte ihnen Unterricht in den Arbeiten des weiblichen Berufes, im Spinnen, Nähen, Weben, Stricken ꝛc. Wahrſcheinlich bei weiblichen Lehrerinnen, zu deren Schulen ſie von Sklavinnen begleitet wurden, lernten ſie zum Theil leſen und ſchreiben, ſingen und das Spiel der Lyra. Die ſittliche Bildung wurde beim Mädchen beſonders betont: Ehrbarkeit Keuſchheit und ſittliche Reinheit waren die ſchönſten weiblichen Tugenden, und häusliche Sparſamkeit wie zweckmäßige Verwaltung der Wirthſchaft die ſchönſten weiblichen Eigenſchaften.

Die Erziehung der Athener war eine religiös ſittliche und — da der Athener ſeine himmliſchen Mächte in der Kunſt, vornehmlich in der Poeſie vergegenwärtigt ſah — eine Uebung des Gedächtniſſes und der intellectuellen Kraft für die Auffaſſung poetiſcher Gedanken, ſowie eine Bildung des Geſchmacks, die ſich mit der harmoniſchen Ausbildung

des Leibes aufs innigſte verband und dadurch die ſittliche Kraft der Mäßigung, der Selbſtbeherrſchung und der Hingebung für das Gemeinweſen erzielte. —

Eine ſolche Bildung konnte in Griechenland natürlich nur ſo lange erſtrebt werden, ſo lange das Volk in der Vollkraft ſeiner Entwicklung lebte. Als Griechenland politiſch unterging und auch geiſtig das ſchöne Maß verlor, wurden Kunſt und Wiſſenſchaft nicht mehr als allgemein geiſtiges Bedürfniß empfunden, und zogen ſich in die engen Grenzen des Unterrichts zuſammen. Der eigentliche Schulunterricht der männlichen Jugend geſtaltete ſich ſeit Alexander dem Großen zu einem encyklopädiſchen Lehrcurſus, der in Alexandria auf folgende ſieben Wiſſenſchaften feſtgeſtellt ward: 1) Grammatik, 2) Rhetorik, 3) Philoſophie oder Dialektik, 4) Arithmetik, 5) Muſik, 6) Geometrie, 7) Aſtronomie. Dieſe ſieben Wiſſenſchaften mußten von allen gelernt werden, die auf höhere Bildung Anſpruch machten. Bei dem angehäuften Material konnten die einzelnen Wiſſenſchaften natürlich nur flüchtig erlernt werden, und nur auf die Philoſophie legte man einen beſonderen Ton, weil man durch ſie formelle Bildung erſtrebte.

Für das Studium der erwachſenen Jünglinge nahmen Grammatik, Rhetorik und Philoſophie die erſten Stellen ein. Fremde Sprachen wurden auch jetzt nicht in den regelmäßigen Schulkurſus aufgenommen: ſie wurden nur von denen getrieben, die ein beſonderes Intereſſe dafür hatten; — oder für beſondere Fälle und Zwecke erlernt, z. B. um Reiſen in ein fremdes Land zu machen, auch um als Geſandter oder Redner ſich in einen fremden Staat, zu einem auswärtigen Machthaber zu begeben, oder auch als Dolmetſcher gebraucht zu werden. Die altgriechiſchen klaſſiſchen Werke wurden ſorgfältig geleſen und interpretirt: an die Stelle der Poeten und Philoſophen traten die Philologen. — Beſonders hoch ſtand die Rhetorik und mit ihr die Rhetorenſchule, die jedoch nicht mehr die frühere einfache, männliche Beredtſamkeit übte, ſondern in eine weibliche, kraft- und kernloſe Redeweiſe ausgeartet war, welche die Zuhörer nicht zu Entſchlüſſen fortreißen, ſondern angenehme Eindrücke auf ihre Gemüther machen ſollte. Die rhetoriſchen Studien gingen deshalb auch mehr auf Aneignung techniſcher Schulformen, als auf Erzielung einer lebendigen Beredtſamkeit. — Die Gymnaſtik wurde als nothwendiger Curſus der Jugendbildung jedes Alters betrachtet, und jede Stadt hatte noch zur Kaiſerzeit ihr Gymnaſium, ihre Paläſtra. —

Die sittliche Ausbildung ward oft gänzlich vernachlässigt, und Cicero durfte deshalb von den Griechen sagen: „Auf die Gewissenhaftigkeit der Zeugnisse und die Zuverlässigkeit derselben hat jenes Volk niemals viel gehalten, und es weiß überhaupt nicht, welche sittliche Macht, welches Ansehen, welches Gewicht hierin liegt.“ —

§ 7. Die Haupterzieher Griechenlands. Homer, Pythagoras und Sokrates.

Der erste und älteste, auch derjenige Lehrer Griechenlands, der das Volk durch alle Entwicklungsstadien begleitet und an dem es sich zu den verschiedensten Zeiten hochgehalten hat, war Homer.

Homer

ist der poetische Mund Griechenlands, der das Geistes- und Leibesleben der griechischen Jugendzeit mit einer Plastik darstellt, die nie wieder erreicht ist. Dadurch ist er einer der Götter geworden, von denen die Griechen geistig geschaffen sind. Seine Gesänge sind auf die tiefsten und ursprünglichsten Gefühle der menschlichen Natur, auf die Liebe des Sohnes, der Gattin, des Vaterlandes, des Ruhmes ꝛc. gebaut. Vom geistigen und sittlichen Adel durchdrungen, offenbaren seine Götter und Menschen die wahre und unverfälschte Natur und Natürlichkeit; und doch vom Geisterhauch durchweht. Als strahlende Bilder traten seine Helden vor das staunende Auge des Griechen und wurden sie durch Verehrung und Nacheiferung die Schöpfer des griechischen Geistes, wie auch die beiden Haupthelden der homerischen Gesänge, Achilleus und Odysseus, die Ideale der beiden Grundtöne im griechischen Volksgeiste, der stürmenden Heldenkraft und der redebegabten Verschlagenheit sind. Auf homerischem Grund und Boden stehen alle folgenden Dichter; aus Homer nahm die bildende Kunst ihre Ideale; Homers Gesänge waren das Fundament der griechischen Religion, — waren die Quellen des Rechts und der Geschichte in Griechenland. Die Dichtungen Homers empfingen den Knaben an der Schwelle seiner Erziehung und blieben sein Hauptbuch beim Unterricht. Den Jüngling entflammten sie zu großen Entschlüssen und begeisterten Thaten. Und noch für den Mann und Greis waren sie der treue Begleiter zur Lust und zum Ergötzen. Durch Homer ward für Griechenland für alle Zeiten die Basis gefunden, auf der allein die Gesundheit des Geistes ausdauern kann: die Kunst und die Wissenschaft.

In einem engeren Kreise wie Homer, auch nicht durch seine Schriften wie dieser, sondern durch seine Persönlichkeit und durch die Schule, die er stiftete, wirkte

Pythagoras

(geb. 570) auf die Erziehung Griechenlands epochemachend ein. Er und seine Schule (der Geschichtsschreiber vermag nicht genau zu scheiden, was dem Meister und was den Schülern gehört —) strebten durch Weisheit und Tugend zur Glückseligkeit, zur wahren Sittlichkeit emporzuheben und das im Menschen liegende Göttliche aus dem Menschen plastisch herauszuarbeiten.

Die Schule, welche Pythagoras stiftete, sollte auf Harmonie des Denkens, Fühlens und Wollens gegründet, eine auf sittliches Gleichgewicht gebaute große Familie sein. Darum verfuhr er bei der Aufnahme in dieselbe sehr sorgfältig; er mißbilligte die Mittheilung der Wissenschaft an jeden, mochte er dazu fähig sein oder nicht. Er ließ niemanden eintreten, ohne vorher den Kopf und das Antlitz desselben sorgfältig untersucht, und aus dem Benehmen und Betragen die Gemüthsart, die geistige Anlage und die Bildungsfähigkeit erkannt zu haben. War ein Schüler nach der Prüfung als fähig befunden, so mußte er drei Jahre hindurch die Lehrlingsstellung durchmachen. Das war die Zeit des Schweigens, — die Prüfungszeit, die Zeit der Seelenreinigung. Den Vorträgen hörten solche Zöglinge schweigend zu. Lernen mußten sie, was man ihnen lehrte und sich dabei aller Fragen enthalten. Des persönlichen Umganges mit dem Meister entbehrten sie gänzlich, und selbst in den Lehrstunden war ihnen der Anblick desselben nicht vergönnt, da er seine Vorträge durch einen Vorhang von ihnen getrennt und nur von dem Kreise seiner gereifteren Schüler unmittelbar umgeben, hielt. War die Lehrlingszeit, das Leben als Exoteriker, zur Zufriedenheit des Pythagoras überstanden, so trat der lang ersehnte Freudentag der Aufnahme in den Kreis der Esoteriker, der engeren Schüler, ein. Der Zögling ward für mündig erklärt, durfte das Gehörte niederschreiben, seine eigenen Gedanken aufsetzen, über seine Studien reden und über Mißverstandenes um Aufklärung bitten. Die Weisheit, welche die Zöglinge vernahmen, war strenge Sittenlehre, in Spruchform gefaßt; und dieser Sittenlehre war aufs Entschiedenste ein religiöser Charakter aufgeprägt. Pythagoras wollte mit Hülfe der Religion eine Reform des sittlichen Lebens bewirken: dazu schuf er seine Pflanzschule der Frömmigkeit und der Sittenstrenge, der Mäßigkeit, der Tapferkeit, der Ordnung, des Gehorsams gegen Obrigkeit und Gesetz, der Freundestreue und aller Tugenden, die zum Wesen des ächten Griechen gehörten. Darum auch legte er so hohen Werth für die Erziehung auf die Musik, weil sie die Leidenschaft beherrsche und Sinn und Gemüth

reinige und läutere, — sowie auf Mathematik, die den jugendlichen Geist in die streng wissenschaftliche Zucht nehme. So trat denn Pythagoras nicht sowohl als Lehrer einer neuen Weisheit, sondern als Verkünder eines neuen Gottesdienstes und eines neuen Lebens auf, der seine Schüler dem Dienste des reinen Gottes, des Gottes der Harmonie, weihte. Die Harmonie des Leibes und die harmonische Stimmung der Seele, — aus der Vielheit und Zerstreuung des Lebens in die Einheit und innere Ruhe hineinzusteigen: das war das Ziel der Schüler des Pythagoras. Und das suchten sie durch ihre tägliche Beschäftigung zu erreichen. An jedem Morgen beriethen sie, was den Tag über gethan werden solle; an jedem Abend untersuchten sie, ob und wie es geschehen sei. „Was hab' ich verfehlt, was recht gethan, was pflichtwidrig unterlassen?" das waren die Fragen, die sie sich vorlegten. Mit Aufgang der Sonne erhob man sich vom Lager und brachte der Königin des Tages die ihr gebührende Verehrung dar. Hierauf wurden Stellen aus Homer und anderen Dichtern vorgelesen, oder ward eine Musik aufgeführt, um die Kräfte des Geistes zu wecken und das Gemüth für das Heilige zu begeistern. Nachher wurden mehrere Stunden den ernsten Studien gewidmet. Nach einer kurzen Erholung, die nun eintrat, begab man sich gemeinsam zum Behuf frommen Nachdenkens und lehrreicher Unterhaltung auf einen Spaziergang. Nach der Rückkehr wurden vor dem Mittagsmahle gymnastische Uebungen angestellt. Das nun folgende Mittagsmahl bestand in Brot, Honig und Wasser; der Genuß des Fleisches war im engern Schülerkreise verpönt, ebenso der des Weins. Der Nachmittag wurde den öffentlichen und häuslichen Angelegenheiten, der gegenseitigen Mittheilung, dem Bade, religiösen Uebungen und Selbstprüfungen bestimmt. Unter einander lebten die Mitglieder des Bundes in innigster Freundschaft, und die jüngeren waren folgsam den Anordnungen der älteren. Sie durften sich auch im Scherz nie betrügen, denn, sagte Pythagoras, unser Freund ist unser anderes Selbst. Der Grundton des Zusammenlebens sollte, wie im Universum, die höchste Uebereinstimmung, die aufrichtigste Einheit, die reinste Harmonie sein, — überall Liebe und Wohlwollen das Scepter führen, Verdruß und Streit in weitester Ferne bleiben. Harmonie des Leibes und Geistes, Harmonie in Denken, Fühlen und Wollen, Harmonie zwischen Aeltern und Kindern, Harmonie zwischen Schülern und Lehrern, Harmonie aller Menschen unter einander durch Liebe und Freundschaft, Harmonie endlich zwischen Menschen und Göttern: das wars, was Pythagoras wollte. —

Pythagoras wirkte mit seiner Schule besonders von Kroton in Großgriechenland aus. Athen hingegen machte zum Mittelpunkte seiner Thaten ein anderer Mann, der, der größte Grieche, durch sein Leben und Thun das geistige Griechenland revolutionirte. Durch die Erschütterung des peloponnesischen Krieges war nämlich das öffentliche Leben in Griechenland zu einem Tummelplatz der Leidenschaft und der Selbstsucht geworden. Jeder Einzelne setzte sein Privatinteresse über das des Staates und legte als Maßstab seines Denkens und Thuns sein Belieben und seinen Vortheil an. Die Theorie zu dieser Praxis brachten die Sophisten: den Namen gaben sie sich selbst als Lehrer der Weisheit, d. h. als solche, die weise machen können. Das Princip der **Sophisten** hieß: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge." Hiermit war aber nicht der Mensch seinem allgemein menschlichen, seinem vernünftigen Wesen nach gemeint, sondern sein subjectives Belieben und Meinen. Obschon sie mit dieser Lehre nun alle allgemeine Wissenschaft wie die ewigen Grundsätze der Ethik aufhoben, so hatten sie doch dadurch ein Verdienst für Griechenland, daß sie die attische Prosa schufen und bildeten, daß sie erkenntnißtheoretische, logische und sprachliche Untersuchungen anregten und eine bewundernswürdige geistige Regsamkeit, sowie eine Fülle allgemeinen Wissens unter das Volk brachten, indem jeder von ihnen, seiner Individualität entsprechend, eine besondere Berufsart und eine besondere Seite des Wissens ausbildete: Protagoras war Tugendlehrer, Gorgias Rhetor und Politiker, Prodikos Grammatiker und Synonymiker, Euthydemos und Dionysodor Lehrer in der Waffen- und Kriegskunst. In die Erziehung griffen sie vornehmlich dadurch ein, daß sie zur methodischen Behandlung vieler Zweige des Wissens den Grund legten und die Beredtsamkeit durch die Praxis förderten. Und diese ihre Bestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung waren um so folgenreicher, als sie, ohne feste Heimat, die einzelnen Orte Griechenlands durchwanderten, für Geld, und zwar für hohe Preise, ihre Lehren der Weisheit und Beredtsamkeit feil boten und einen Kreis reicher Jünglinge um sich versammelten, die sie in Privathäusern und öffentlichen Gebäuden unterrichteten.

Dem Unheil nun, das die Sophistik dadurch stiftete, daß sie das zufällige Meinen zum Richter über die Vernunft machte, trat

Sokrates

(469–399), der Sohn des Bildhauers Sophroniskos und der Hebamme Phänarete, entgegen. Das ist der Mann, den das delphische Orakel für den Weisesten unter den Sterblichen erklärte, und der

ſelbſt dieſe ſeine Weisheit darin fand, zu wiſſen, daß er nichts wiſſe. Seine Lebensaufgabe war die Unterſuchung der Tugend, und ſein größtes Verdienſt beſtand darin, daß er die Quelle der Tugendhaftigkeit in der Menſchennatur ſelbſt ſuchte und fand und dadurch der Begründer der allgemein menſchlichen, von allen religiöſen Satzungen unabhängigen Ethik wurde. Alles Wahre und Gute — beides hielt er für identiſch — liege, ſo lehrte er, im Menſchen ſelbſt und müſſe aus ihm hervorgelockt werden. Darum ſei Selbſterkenntniß die erſte Bedingung ſittlichen Gedeihens. „Sich nicht zu erkennen, und von dem, was man nicht weiß, zu glauben, daß man es wiſſe, kommt dem Wahnſinn am nächſten.“ Um dieſes Ziel bei ſich ſelbſt zu erreichen, nahm er (— der Feind der Lüge und des blendenden Scheines —) nichts an, wovon er ſich nicht ſelbſt überzeugte und was er nicht mit eigenem Geiſte erforſcht hatte, wie er auch anderen von außen nichts geben wollte, ohne daß es ſich in ihrem Innern entwickelt hätte. So geſtaltete er die Hebammenkunſt der Mutter geiſtig zur entwickelnden, heuriſtiſchen Methode des Unterrichts. Meine Hebammenkunſt — ſagte er — unterſcheidet ſich dadurch von der meiner Mutter, daß ſie Männern die Geburtshülfe leiſtet und nicht Frauen, und daß ſie für die Seelen, welche gebären, Sorge trägt, und nicht für die Leiber. Das Größte an unſerer Kunſt iſt, daß ſie im Stande iſt zu prüfen, ob die Seele des Jünglings etwas Mißgeſtaltetes und Falſches zu gebären im Begriff iſt, oder etwas Gebildetes und Aechtes. Ja auch darin geht es mir wie den Hebammen; ich ſelbſt gebäre nichts von Weisheit, und was mir bereits viele vorgeworfen haben, daß ich andere zwar fragte, ſelbſt aber nichts über irgend etwas antwortete, weil ich nichts Kluges zu antworten wüßte, das werfen ſie mir mit Recht vor. Die Urſache davon iſt: ein Gott nöthigt mich, dieſe Geburtshilfe zu leiſten; zu erzeugen aber hat er mir gewehrt. Daher bin ich ſelbſt keineswegs etwa weiſe, und habe auch nichts dergleichen aufzuweiſen als Produkt meines eigenen Geiſtes. Alle aber, denen es der Gott vergönnt, mit mir umzugehen, zeigen ſich anfänglich in großem Maße ungelehrig, machen aber bei fortwährendem Umgange unglaubliche Fortſchritte, wie es ihnen ſelbſt und anderen ſcheint. Und ſo viel iſt ſicher, daß ſie nicht etwa von mir jemals irgend etwas gelernt haben, ſondern nur ſelbſt aus ſich ſelbſt entdecken ſie ſehr viel Schönes und halten es feſt. Die Geburtshülfe aber dabei leiſten wir, der Gott und ich.“ — Die Unterrichtsweiſe des Sokrates war zwanglos, converſatoriſch, vom Nächſtliegenden und Unſcheinbarſten ausgehend und die erforderlichſten Beiſpiele vom Alltäglichſten entlehnend, weshalb

ihm seine Zeitgenossen vorwarfen, er spreche ja immer nur von Lastthieren, Schmieden, Schustern und Gerbern. So steht er auf dem Markte, in den Gymnasien und in den Werkstätten von früh bis spät mit Jünglingen, jüngeren und älteren Männern beschäftigt, um sich mit ihnen über Lebenszweck und Lebensberuf zu unterhalten und durch unabläſſiges Ausfragen, durch fragende Zergliederung der Vorstellung einen neuen, dem Gefragten vorher selbst unbewußten Gedanken hervorzulocken, ihm zu einer neuen Gedankengeburt zu verhelfen.

Diese Methode hatte eine doppelte Seite. Zuerst eine negative — die viel- und sogenannte sokratische Ironie, der gemäß Sokrates sich selbst unwissend stellt und sich scheinbar von denen, mit welchen er sich unterredet, belehren lassen will, indeß er das vermeintliche Wissen derselben durch fortgesetztes Ausfragen, durch die unerwarteten Konsequenzen, die sich herausstellen, und durch die Widersprüche, in die sie sich verwickeln, verwirrt. Indem so das sich mit ihm unterredende Subject einsieht, daß es das nicht weiß, was es zu wissen vermeinte, wird es mißtrauisch gegen seine eigenen als feste Wahrheiten gehabten Vorstellungen, und gelangt zu der Erkenntniß, daß es nichts weiß. Denn so wie die Aerzte — sagt Sokrates — der Meinung sind, der Leib könne die Nahrung nicht eher verdauen, als bis jemand die Hindernisse in ihm weggeschafft habe; ebenso denken die, welche die Seele reinigen, daß sie nicht eher von den ihr beigebrachten Kenntnissen Vortheil haben könne, als bis man sie durch Zurechtweisung zur Scham bringe, ihr die Meinungen benehme, welche den Kenntnissen im Wege stehen, und sie rein darstelle, so daß sie nur das, was sie wirklich weiß, zu wissen glaubt. Dies ist die vorzüglichste und weiseste Gemüthsbeschaffenheit, und deshalb möchte auch die prüfende Zurechtweisung die herrlichste und vortrefflichste Reinigung zu nennen sein.

Die positive Seite der sokratischen Methode ist die Mäeutik (Hebammenkunst), — die Methode der Induction, die Hinüberleitung der Vorstellung zum Begriff, zur begriffsmäßigen Definition. Zwei Dinge, sagt Aristoteles, möchte man dem Sokrates gerechter Weise beilegen: die Beweise durch Induction oder die Auffindung höherer Begriffe von niederen aus, und die allgemeine Bestimmung der Begriffe. Indem er nämlich von einzelnen concreten Fällen ausging, das Einzelne unter sich verglich und damit das Zufällige vom Wesentlichen schied, brachte er eine allgemeine Wahrheit so zum Bewußtsein, daß er ihr Was, ihr Wesen und ihren Inhalt entwickelte und definirte. Um den Begriff der Gerechtigkeit zu finden, ward demnach von verschiedenen einzelnen Beispielen der Gerechtigkeit ausgegangen und aus ihnen

das allgemeine Wesen derselben abgezogen und so definirt, daß das Gemeinsame, die logische Einheit der verschiedenen Erscheinungsweisen, aufgestellt wurde. Und Sokrates ging deshalb auf den Begriff jeder einzelnen Tugend ꝛc. zurück, weil er glaubte, daß ein klares Erfassen des Begriffes der sicherste Wegweiser für jeden einzelnen Fall, für jedes einzelne sittliche Verhältniß sei, weil er überzeugt war, daß alles sittliche Handeln als ein bewußtes vom Begriffe ausgehen müsse. — Die sokratische Methode besteht also in der Virtuosität, aus einer Summe gegebener gleichartiger Erscheinungen auf dem Wege der Induction den Begriff und die logische Definition zu finden, und hat zur Voraussetzung die Anerkenntniß, daß das Wesen der Gegenstände im Denken erfaßt wird, daß daß Bewußtsein von der Wahrheit und von Gott als etwas Ursprüngliches in dem Menschen wohnt und in ihm gegenständliche Wahrheit hat, weil jede Seele schon vor der irdischen Geburt existirte und aus diesem vorzeitlichen Dasein wahre und richtige Begriffe besitzt, die nur vor der großen Anzahl der zeitlichen Erscheinungen in den Hintergrund treten, durch geschicktes Fragen aber entwickelt werden können und also jeder der ihm eingeborenen Wahrheit sich wieder erinnert.

Obgleich das Bewußtsein der Neuzeit über die angeborenen Begriffe des Sokrates hinweg zu der Ueberzeugung fortgeschritten ist, daß der Inhalt des Geistes sich aus den Vorstellungen auferbaut, welche die Seele in Folge der Einwirkung der Außenwelt auf die Sinnesorgane bildet, so verdankt ihm doch die Menschheit die Aufstellung des richtigen Princips alles geistbildenden Lernens und Lehrens. Wer aus der Summe gegebener gleichartiger Erscheinungen durch Induction den Begriff bildet, stärkt den Geist durch diese Operation und erlangt mit jedem solchen Begriffe einen wirklich soliden Grundstein des inneren Gedankengebäudes, dessen Sicherheit und Haltbarkeit durch die Klarheit der Begriffe wesentlich bedingt wird. Und wer als Lehrer seinen Schüler veranlaßt, auf diesem Wege seinen Ueberzeugungsvorrath zu gewinnen, der wirkt erziehend, d. h. kraftentwickelnd im eminenten Sinne dieses Worts. Wer freilich ebenfalls von angeborenen Begriffen träumen und aus einem Geiste hervorlocken wollte, was noch nicht in ihm vorhanden sein kann, unternähme eine Sisyphusarbeit und verurtheilte seine Schüler zu einer Art Geistesmarter, die nur einen hemmenden Erfolg haben könnte.

Der geistbildenden Lehrart des Sokrates entsprach natürlich am besten die Frageform des Unterrichts, weshalb er auch der Vater der Katechetik geworden ist. Durch dieses sein Katechisiren, sowie durch die

Kraft seines Geistes wußte Sokrates einen so vielseitigen und universellen Eindruck auf seine Zuhörer zu machen, daß sich die verschiedensten Geister an ihn anschlossen, daß Chärephon, dem das Orakel offenbart hatte, Sokrates sei der Weiseste; und dessen Bruder Chärekrates, daß der reiche Kaufmannssohn Aristipp und der arme Schuster Simon von ihm begeistert wurde, daß jeder an seinen individuellen Seiten berührt ward und daher nach individueller Weise von Sokrates aus sein Geistessystem sich bildete, und daß Schüler vom Norden und vom Süden, vom schwarzen Meere und vom afrikanischen Kyrene zu ihm wallfahrteten. „Eigentlich bin ich nie — sagt er — irgend jemandes Lehrer gewesen; wenn aber jemand, wie ich redete und meinen Geschäften oblag, Lust hatte zu hören, so habe ich es ihm nie, mochte er jung oder alt sein, mißgönnt. Auch nicht etwa nur, wenn ich Geld bekomme, unterrichte ich; sondern auf gleiche Weise bin ich dem Armen wie dem Reichen bereit zum Fragen, und wer da will, kann antworten und hören, was ich sage. Ob nun jemand von diesem besser wird oder nicht, dafür bin ich nicht verantwortlich, indem ich die Unterweisung weder jemandem versprochen noch auch ertheilt habe. Wenn aber einer behauptet, jemals etwas von mir gehört oder gelernt zu haben, insbesondere, was nicht auch alle gehört hätten, so wißt, daß er nicht die Wahrheit redet."

Sokrates zeigte die hingebendste Anhänglichkeit an seine Schüler. Er war von der uneigennützigsten Liebe zur Wahrheit beseelt. Sein Leben und seine Lehre waren in ihm harmonisch geeint. Sokrates war ein wahrhafter Weiser, — der Sophokles der Philosophie, der Phidias in der Denkkunst.

§ 8. Die Erziehungstheoretiker Griechenlands: Platon und Aristoteles.

Die großen Gedanken des Sokrates brachte

Platon

(429—348) in ein philosophisches System. Er ist der philosophische Apollon und bezeichnete als solcher die schönste Geistesblüthe Griechenlands. Weil sich aber das ganze griechische Geistesleben in ihm wiederspiegelt, gerade darum hatte seine Philosophie auch an der Weltanschauung des Griechenthums ihre eigene Grenze. So geht ihm alle moralisch-religiöse Bildung in der Kunst auf, ist ihm das Nützliche schön und das Schädliche häßlich, — steht ihm einerseits das Weib niedriger als der Mann, indeß er andererseits dasselbe an allen Geschäften Theil nehmen, den gemeinschaftlichen Mahlzeiten beiwohnen und für den Staat abhärten läßt. In seiner Staatspädagogik schafft

er ein Urbild des griechiſchen Staates, und zwar wie es ſich annähernd in Sparta dargeſtellt hat. Die Grundlage dieſes Staates iſt die Nichtigkeit der Individualität vor dem Staatsganzen. Die Sklaven und Handwerker ſind in demſelben von der Bildung ausgeſchloſſen; für die Krieger wird in ihm Güter-, ſowie Weiber- und Kindergemeinſchaft gefordert; die Lehrer und Erzieher werden in ihm aus den beſten Bürgern genommen, denen an ſich ſchon die Beaufſichtigung und Unterweiſung der Jugend zukommt.

Für Platon giebt es nichts Göttlicheres, als die Erziehung, denn wenn die Jugend recht und gut erzogen wird, ſo iſt die Fahrt durchs Leben glücklich. „Alle anderen Vorſchriften ſind gering zu achten gegen die eine große, die ſich auf die Pflege, Wartung und Entwicklung der Kinder bezieht, denn wer in dieſer einen hochwichtigen Angelegenheit nicht vernachläſſigt iſt, der wird auch als Mann mäßig ſein und alle ſeine Pflichten ſicher erfüllen. Nur durch die Erziehung gewinnt die Staatsverfaſſung den rechten Anfangspunkt und wächſt gleich einem Kreiſe, denn von tüchtigen Naturen werden wieder noch tüchtigere erzeugt und erzogen.“

Erziehung definirt Platon als die Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Geſetze vorgeſchriebenen und von den älteſten und trefflichſten Männern gutgeheißenen Lebensweiſe, die als ſolche in der Jugend Geſinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn ſie erwachſen iſt, gebilligt werden können, indem ſie einſieht, daß ſie, noch ehe ihre Vernunft gebildet war, dasjenige zu haſſen, und zu lieben gewöhnt worden iſt, was ſie haſſen und lieben ſoll.

Das Kind muß ſogleich nach der Geburt hinſichtlich ſeiner körperlichen und geiſtigen Ausbildung in Beachtung genommen werden. Vornehmlich und zuerſt aber in körperlicher Hinſicht, denn der erſte Wuchs eines jeden Geſchöpfes iſt am größeſten und bedeutendſten. Hierbei müſſen alle Theile des Körpers ſorgfältig vervollkommnet und ausgebildet werden. Die Mutter bilde das Kind, ſo lange es zart iſt, gleich wie Wachs, und wickle es 2 Jahre lang in Windeln ein. Das Herumtragen dauert 3 Jahre hindurch. Das Pflegen und Bewegen der Kinder, die ſich dann nicht anders verhalten, als wenn ſie in einem Schiffe wären, findet bei Tag und Nacht ſtatt. Mäßige Bewegung in freier Luft iſt beſonders ſtärkend. — Die geiſtige Behandlung muß um ſo ſorgfältiger ſein, als die Kinder in dieſer erſten Zeit alle Eindrücke tief aufnehmen. Verzärtelung macht ſie mürriſch, zornmüthig und über jede Kleinigkeit empfindlich; zu großer Zwang kleinmüthig, ſklaviſch und zum Umgange mit Menſchen untauglich. Vorzüglich ſollen

ſie vor Schmerz, ſchreckhaften Vorſtellungen und aller Betrübniß bewahrt bleiben, damit ihr Gemüth munter und ſanft werde. Durch Freiheit von Affecten wird Freiheit des Körpers und der Seele befördert. —

Vom dritten bis zum ſechsten Jahre erlaube man den Knaben und Mädchen Spiele, die für dieſes Alter natürlich ſind, und von den Kindern, wenn ſie zuſammenkommen, von ſelbſt wohl erfunden werden; vermeide aber auch fernerhin Verhätſchelung, ohne gerade beſchimpfende und verhöhnende Strafen anzuwenden; denn es entſteht ſonſt Erbitterung, ſowie auf der andern Seite Strafloſigkeit nur Verzärtelung hervorbringen würde. Die Spiele bieten übrigens den Vortheil, daß man durch ſie den Neigungen der Kinder eine beſtimmte Richtung auf ihren künftigen ernſten Beruf geben kann: der künftige Baumeiſter muß ſchon als Knabe Häuſer bauen, der künftige Zimmermeiſter die Meßkunſt ꝛc. ſpielend treiben. Erziehe darum die Knaben mehr im freien Spiel, dann kannſt du auch beſſer beobachten, wozu ein jeder Anlage hat. Ueberhaupt iſt bei dem Lernen die freie Luſt möglichſt früh zu wecken, was gerade dadurch geſchieht, das ſpielend gelernt wird: das Kind lernt beim Spiel und es können ihm dabei allerlei Kenntniſſe und Fertigkeiten, namentlich ſolche, die ſich auf Krieg und Geometrie beziehen, beigebracht werden. Endlich aber wird durch das Spiel der Character gebildet, wenn nämlich dieſelben Spiele unverändert beibehalten werden, denn nur wo die Spiele der Kinder geſetzlich ſind, werden aus den Kindern geſetzliche Männer. Der Ort der Zuſammenkunft für die Kinder zarteren Alters iſt in jedem Stadtquartier ein Tempel, wo ſie rückſichtlich ihres Betragens von den Wärterinnen, die wieder von Frauen beaufſichtigt ſind, beachtet werden. Wir ſehen, daß wichtige und ſchöpferiſche Ideen Friedrich Fröbel's, des Schöpfers der „Kindergärten", jener Anſtalten in denen das Spiel für die Erziehung allſeitig fruchtbar gemacht werden ſoll, ſchon im platoniſchen Erziehungsſyſtem auftauchen. Die Bildung durch Muſenkunſt beſteht für die Kinder zuerſt in Erzählen von Märchen, aber nur ſolcher, in welchen Gott ſo vorgeſtellt wird, wie er wirklich iſt, ſei es von epiſchen, lyriſchen oder dramatiſchen Dichtern. Die ethiſche Erziehung beruht in dieſem Alter beſonders auf der Autorität, dem perſönlichen, auf geiſtige und ſittliche Ueberlegenheit gegründeten Anſehen der Lehrenden. Dadurch müſſen ſie ſich ein Uebergewicht über ihre Schüler ſichern. Schläge ſind nur geſtattet bei Nichtachtung des Alters und Uebertretung eines Erziehungsgeſetzes. Das Scham- und Ehrgefühl ſoll ſo zeitig als möglich geweckt werden: die Aeltern ſollen

den Kindern nicht Haufen Geldes, sondern einen tiefen Grund tugendhafter Scham hinterlassen.

Nach vollbrachtem sechsten Lebensjahre theilen sich die beiden Geschlechter, und jedes Geschlecht geht zu seinen bestimmten Unterrichtsgegenständen über. Denn auch das weibliche Geschlecht muß in den herkömmlichen Gegenständen unterwiesen werden. Die Mädchen sollen die Leibesübungen wie die Knaben mitmachen, in der musischen Bildung aber besonders die Musik üben, die der Mäßigung, der Sanftmuth und Bescheidenheit näher kommt. Gymnastik und Musenkunst nebst aller Wissenschaft sind überhaupt die Unterrichtsgegenstände für die Kinder vom sechsten Jahre ab. Dabei müssen Musik und Gymnastik im Unterricht verbunden werden, um einen besonnenen und tapfern Geist zu erzeugen. Der erste Unterricht in der Gymnastik geht vom 7. bis zum 10. Jahre: er muß von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß der Körper, wenn er in gutem Zustande ist, durch seine Trefflichkeit nicht sowohl auch die Seele vervollkommnet, sondern vielmehr eine treffliche Seele durch ihre Vorzüglichkeit soviel als möglich auch den Körper vorzüglich macht, da ja die Seele eher als der Körper und dieser später erschaffen, seiner Natur nach unter der Herrschaft der Seele steht. Die beste Gymnastik ist einfach und will, daß man sich den Uebungen und Mühen mehr unterziehe, um den Muth zu wecken, als die Stärke. Der erste Unterricht in der Musenkunst hat von der Sprache und deren Elementen auszugehen. Er beginnt mit dem 10. Jahre und zwar mit Kennenlernen der Buchstaben mittelst des Gesichts und Gehörs, damit nicht ihre Zusammenfügung verwirre: schon beim Lesen sollen denkübende Vergleiche angestellt werden, Unbekanntes an Bekanntes haltend. Die eigentliche Musik ist vom 14. bis 16. Jahre ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand: ihr Zweck ist nicht das Vergnügen, sondern die richtige Nachahmung des Guten und Schönen. „Wenn die Knaben das Kitharaspiel erlernen, werden sie zugleich mit den Liedern guter lyrischer Dichter bekannt, müssen ihre Stimme dem Saitenspiel anpassen und die Melodien sich einprägen; dadurch gewöhnen sie sich an rechtes Maß und schöne Ordnung und werden geschickter in Worten und Werken. Denn das Leben des Menschen bedarf des Gleichmaßes und der harmonischen Stimmung." Die ersten Wissenschaften zur geistigen Bildung sind Mathematik und Astronomie, — zugleich das Vorspiel zur höchsten Wissenschaft, der Dialektik, welche die Begriffe feststellt und das Wesen sowie die inneren Verhältnisse der Dinge angiebt. Bei aller geistigen Bildung ist aber festzuhalten, daß Unwissenheit nicht das größte Uebel,

sondern **Kunde von Vielem** und Vielwisserei mit schlechter Erziehung ist schädlicher als Unwissenheit ist. Darum soll die Jugend nicht mit zu vielen **Kenntnissen** überhäuft werden, und soll man sich in allem großer **Klarheit** und lebendiger Anschaulichkeit befleißigen, sowie an Ordnung und gehörige Benutzung der Zeit gewöhnen. Vorzüglich hoch zu schätzen ist die Erkenntniß der Gesetze des Raumes und der Zahl, nicht allein wegen ihrer Fruchtbarkeit für das praktische Leben, als vorzüglich auch wegen ihres den ganzen Geist entwickelnden Einflusses. **Beim Unterricht** in der Geometrie tritt klar zu Tage, daß der Seele schon von Natur Erkenntniß und richtige Begriffe innewohnen und alles Forschen und Begreifen eigentlich ein bloßes Erinnern ist. — **Die ethische Bildung** umfaßt die Gesammterziehung des ganzen **Menschen** und stellt die Gerechtigkeit als höchstes Ziel des Einzelnen auf. Denn das höchste Princip der Sittenlehre ist, daß wir Gott, dem Schöpfer aller Dinge, dem heiligsten, dem weisesten und vollkommensten Wesen, soviel als möglich ähnlich werden. Indem Gott nun wollte, daß, sowie die Welt, insonderheit die Menschen als sterbliche Wesen vollkommen wären oder würden, hat er den Seelen derselben vor ihrer Vereinigung mit den Körpern die Urbilder, nach denen auf der Erde alles geschaffen ist, vor allem aber die höchste Idee vom Gerechten und Guten mitgetheilt. Mit dem Falle jedoch zur Körperwelt verdunkelten sich den Seelen dieselben, so daß sie hier in ihnen schlafen. Sie nun aufzuwecken und sie in sich zur Klarheit zu bringen, müssen die Seelen unablässig bemüht sein, denn nur, wenn sie zur Erkenntniß der höchsten Idee, der des Guten, aufsteigen, werden sie Gott, der das Gute an sich selbst ist, immer ähnlicher werden. Um dahin zu gelangen, müssen wir den göttlichen Antheil in uns, die Vernunft, recht frei und zum vollkommen herrschenden Vermögen in uns machen; wer aber dies vollbracht hat, der übt die höchste Sittlichkeit oder die Gerechtigkeit, welche im Leben das höchste Gut ist, weil wir nach ihr sowohl um ihrer selbst willen, als wegen ihrer Folgen streben müssen, insofern wir nämlich glücklich sein wollen. Gerecht ist einer, wenn ein jedes der seiner Seele innewohnenden Vermögen das Seinige verrichtet, wenn nämlich die Vernunft herrscht, weil sie weise ist und für die gesammte Seele Fürsorge zu tragen hat, — wenn der Muth oder das sittliche Gefühl mit der Vernunft im Bunde ist und ihr dient, welches Verhältniß dadurch Einklang erhält, daß bei der rechten Mischung der Musik und Gymnastik das eine Vermögen durch schöne Reden und Wissenschaften angespornt und genährt, das andere aber durch Melodie und Tact besänftigt, beruhigt und gemildert wird, — und wenn endlich

dieſe beiden ſo erzogenen und in Wahrheit in dem Ihrigen unterrichteten und gebildeten Vermögen der Begehrung vorſtehen und dieſe in ihrem Uebergewicht und ihrer Unerſättlichkeit beſchränken, damit ſie nicht, durch Anfüllung der Luſt des Leibes groß und ſtark geworden, aufhöre, das Ihrige zu thun, alſo zu dienen, und nicht die anderen unterjoche. Die Gerechtigkeit beſteht demnach nicht in äußeren Handlungen, die von dem Menſchen zu verrichten ſind, ſondern in ſeiner wahrhaft innern Thätigkeit in Bezug auf ihn ſelbſt und das Seinige, indem er nicht zuläßt, daß eines der Vermögen in ihm Fremdartiges verrichtet oder daß ſich die Vermögen gegenſeitig in ihre Beſtimmung einmiſchen, ſondern indem er jegliches auf ſeine Beſtimmung anweiſt, ſich ſelbſt beherrſcht und ordnet, ſeiner ſelbſt Freund iſt, die drei aber vollkommen eben ſo in Zuſammenſtimmung bringt, wie die Hauptglieder des harmoniſchen Dreiklangs, den Grundton, den dritten und fünften, und wenn noch etwas zwiſchen dieſen liegt, auch dieſes alles verbindet. Die Gerechtigkeit iſt an und für ſich das Beſte und jeder muß darum das Gerechte thun. Zugleich auch iſt das Gerechte der Gottheit lieb, das Ungerechte aber verhaßt; darum wird auch wohl der nie von den Göttern vernachläſſigt, der ſich beeifert, gerecht, und indem er die Tugend übt, ſoweit es dem Menſchen möglich iſt, Gott ähnlich zu werden. Die rechten Laufkünſtler, die bis zum Ende aushalten, erlangen den Preis und werden bekränzt. Einen ſolchen Ausgang hat es oft auch mit den Gerechten: am Ende jedes Geſchäftes und Verhältniſſes und des Lebens ſelbſt werden ſie geprieſen und tragen auch bei den Menſchen den Preis davon. Dieſes alles iſt aber nichts, in Menge und Größe mit demjenigen verglichen, was jeglichen nach dem Tode erwartet, wie wir aus den heiligen Mythen über das Leben in der anderen Welt lernen können. Denn dieſe ganze Zeit von der Kindheit bis zum Alter iſt doch gegen die Ewigkeit gar kurz, ja ſo gut wohl als gar nichts, und das Wagniß zeigt ſich nun erſt recht furchtbar, wenn jemand die Seele vernachläſſigen wollte, für die es nach dem Tode keine Sicherheit und kein Heil geben kann, als nur wenn ſie ſo gut und vernünftig als möglich iſt. Deshalb iſt vorzüglich dafür zu ſorgen, daß jeder von uns mit Hintenanſetzung aller anderen Kenntniſſe nur dieſer Kenntniß nachſpüre und ihr Lehrling werde, um die ſchlechtere und beſſere Lebensweiſe ſcheiden zu können, die ſchlechtere diejenige nennend, welche die Seele dahin bringt, ungerecht zu werden, die beſſere aber, welche ſie gerecht macht.

Platon iſt der reinſte Aus- und Abdruck des griechiſchen Geiſtes. —

Aristoteles,

der große Stagirit (geb. 384), geht mit seiner Weltanschauung über das Griechenthum hinaus. Dadurch und deshalb tritt er mit Platon in entschiedenen Gegensatz: wie in seiner Philosophie, so in seiner Pädagogik. Platon schaute die Idee der Erziehung in ihrer idealen Höhe: Aristoteles faßt sie in ihrer praktischen Tiefe. Bei Platon ist der Einzelmensch nur ein Abglanz der Idee der Menschheit, und dieser Abglanz kommt in seiner Eigenartigkeit und Selbstwürdigkeit nicht zu einer durchgreifenden Würdigung; Aristoteles anerkennt auf dem Wege des zergliedernden Verstandes die Individualität. Und wie im Fundament, so im Ausbau. In Behandlung der Sklaven ist Aristoteles weniger streng, als Platon, indem er für deren sittliche und geistige Erziehung zu sorgen befiehlt. Platon erklärt die mathematischen Wissenschaften für hochwichtig beim Unterricht, indem sie vom Sinnlichen zum Geistigen hinführen; Aristoteles stellt sie für den Unterricht sehr tief, weil in ihnen die Sittlichkeit keine Nahrung fände. Aristoteles opponirt nicht, wie Platon, gegen die Dichter und Künstler, weil sie uns nur den wesenlosen Schein statt Wahrheit darböten, darum der Jugend Gefahr brächten und der Vielwisserei Vorschub leisteten, sondern er findet die psychologische Erklärung des Ursprungs der höheren Kunstthätigkeit und sieht, daß nicht bloß das Aeußere, sondern auch die Gemüthsstimmung und das innere Geistige nachgeahmt wird. Im Gegensatz zu Platon hebt Aristoteles die Geschichte und historische Kenntniß als besondere Disciplin zur Bildung des Geistes hervor, und versucht er Anleitung zu geben, den Stoff, durch methodische Mittel leichter zu erfassen. Als Repräsentant des Griechenthums hält Platon die Knabenliebe für ein wesentliches Volkserziehungsmittel; Aristoteles, der Vertreter der Weltwahrheit hingegen, weist sie aus seinem Staate aus. Wesentlich unterscheidet sich endlich Aristoteles von Platon in Betracht der sittlichen Jugendbildung, indem Platon über das Gute in den menschlichen Angelegenheiten nicht reden kann, ohne dabei an die Idee des Guten an sich anzuknüpfen, die Tugend auch nicht durch Unterricht mitzutheilen weiß, weil sie ein Geschenk des Himmels für den ist, der danach strebt, Aristoteles hingegen nur das Sittliche im Leben der Menschen, nicht das Gute im Großen der Welt für den Gegenstand der Ethik erklärt und die Tugendbildung auf klare Verstandesbegriffe zurückzuführen sucht.

Der Mensch — davon geht Aristoteles bei seinen Erziehungsgrundsätzen aus — wird das, was er wird, durch Natur, Gewöhnung

und Belehrung. Gewöhnung und Belehrung machen die Erziehung, und sie müssen immer beisammen sein, nur aber so, daß die Gewöhnung am frühesten eintritt. Die Belehrung hat einen inneren Zweck, denn es ziemt sich nicht für edle und freie Gemüther, nach dem Nutzen dessen zu fragen, was man lernt. Die Gewöhnung soll die Seele für die Lehren des Sittlichen vorbereiten, wie man das Land zubereitet, ehe man den Samen hineinstreut. Erst wenn das Gemüth zum Guten geneigt ist, kann mit Nutzen die Lehre des Sittlichen folgen, und dann erst, wenn gute Gewöhnung da ist, haben die Grundsätze veredelnden Einfluß. Immer aber muß das letzte Ziel der Natur, vernünftige Ausbildung im Auge behalten werden, und immer nur darf die Erziehung Ergänzung der Natur sein.

In den ersten fünf Lebensjahren soll das Kind weder mit Lernen noch mit harter Arbeit beschäftigt werden, weil dadurch sein Wachsthum aufgehalten wird. Doch müssen die Kinder auch in dieser Zeit schon vor Unthätigkeit bewahrt bleiben. Ihre angemessene Thätigkeit ist das Spiel. Die Spiele müssen größtentheils Nachahmungen dessen sein, was späterhin mit Ernst getrieben wird. (Siehe Friedrich Fröbel.) Eben so ist Sorgfalt auf die Erzählungen und Märchen zu verwenden, die dieses Alter zu hören bekommt. Alles Häßliche ist aus dem Kreise der Kinder zu verbannen. Darum sollen sie auch so wenig als möglich unter Sklaven sein, damit sie nicht sehen und hören, was einem Freien unanständig ist: das Nachahmen ist dem Menschen von Jugend auf angeboren, und hierin unterscheidet sich der Mensch von allen anderen Wesen, daß er das nachahmungsliebende Geschöpf ist. Auch unzüchtige Gemälde und derlei Schriften sind aus dem jugendlichen Kreise zu verbannen. Anzuleiten ist vielmehr das Kind, daß es Freude empfinde an dem, was tugendgemäß Lust erregen soll, und umgekehrt auch in richtiger Weise Schmerz habe, denn ein zur Gewohnheit gewordener Affect wird schwer weggeschafft, die richtige Lust ist aber von der Tugend untrennbar. — Nach Verlauf des fünften Jahres müssen die Kinder in den beiden folgenden Jahren Zuschauer und Zuhörer dessen sein, was sie nachher zu lernen haben. In der ganzen Behandlung der Kinder aber ist auch die natürliche Verschiedenheit der beiden Geschlechter zu berücksichtigen, denn das Weib ist namentlich in Hinsicht der Tugenden schwächer und wegen seiner Furchtsamkeit mehr zum Hüten, der Mann aber stärker und wegen seiner Tapferkeit zum Abwehren bestimmt. Das Weib muß sich deshalb besonders Schönheit und Größe des Körpers, wie in Bezug auf die Seele Mäßigkeit und Arbeitsliebe ohne Niedrigkeit angewöhnen.

Vom siebenten Jahre an beginnt der eigentliche Unterricht. Von hier ab bis zur Mannbarkeit wird gelernt und werden Leibesübungen getrieben; dann die nächsten 3 Jahre nur musikalischer und wissenschaftlicher Unterricht; nachher bis zum 21. Jahre schwere Uebungen und bestimmte Diät, theils um den Verirrungen des Geschlechtstriebes vorzubeugen, theils um die Jünglinge für den Krieg und andere körperliche Anstrengungen fähig zu machen.

Die Aufgabe des Unterrichts, wie die der Erziehung ist es, die Kinder als unvollendete Wesen zu vollendeten Bürgern zu erziehen, weil sie einst an der bürgerlichen Gesellschaft Theil nehmen sollen, und weil der Staat ohne die Bildung des Einzelnen nicht zu seiner Vollendung gelangen kann. Das Ziel der Erziehung ist, die Kinder und überhaupt die Altersstufen, die der Erziehung bedürfen, so zu bilden, daß sie alles können, am meisten aber das Schöne, — im Kriege leben, friedliche Geschäfte führen, die Muße genießen und jegliches, was nothwendig und nützlich ist, thun. Diese Bildung muß in einem wohleingerichteten Staate für alle sein, weil alle einen gemeinschaftlichen Zweck, Bürger zu werden, haben. Auch muß sie vom Staate, nicht von Einzelnen ausgehen, und muß die Uebung in den gemeinsamen Lehrgegenständen gemeinsam sein, da jeder Bürger ein Theil des Staates und es naturgemäß ist, daß die Sorge für den Einzelnen und Besonderen der des Ganzen untergeordnet ist.

Gemäß der Verschiedenheit der menschlichen Seele und der sich hierauf stützenden Tugenden ist die Erziehung eine intellectuelle durch Unterricht und eine sittliche Angewöhnung. Die intellectuelle Erziehung darf von der des Leibes nicht getrennt werden, da die geistige Bildung auf der körperlichen ruht. Darum muß die Jugend zuerst in der Gymnastik unterrichtet werden, wobei jedoch nicht dahin zu streben ist, daß der Körper eine athletische Beschaffenheit erhalte; denn weder bei den Thieren noch bei den Völkern sehen wir die Tapferkeit als Begleiterin der wildesten, sondern der besonnenen und löwenartigen Charaktere; dem Schönen, nicht dem thierisch Wilden gebührt der Kampfpreis. Unter den Künsten soll vor allem die Musik getrieben werden. Sie ist die am vollkommenste nachahmende Kunst, weil sie nicht allein das geistig Innere, sondern auch Handlungen in der lebendigsten Nachahmung vor die Seele führt. Der Zweck ihres Erlernens ist nicht blos das Vergnügen, sondern auch die würdige Ausfüllung der Mußestunden. Natürlich soll die Erziehung

den Musikunterricht nur so weit in ihr Gebiet ziehen, als nöthig ist, um an schönen Melodien und Rhythmen Wohlgefallen zu empfinden. Weitere wichtige Unterrichtsgegenstände sind sodann Grammatik und Rhetorik: in Rücksicht auf die Grammatik sind vorzugsweise die Dichter zu lesen, da sie die Begebenheiten darstellen, wie sie auf eine bestimmte Art geschehen sein könnten, wodurch sie sich auch von den Historikern unterscheiden, die das Geschehene schildern. Weiterhin ist die Zeichenkunst für die Jugend nützlich, um die Werke der Künstler richtig beurtheilen zu lernen; durch sie wird der Sinn durch körperliche Schönheit gebildet und geschärft. Unter den specifisch sogenannten Wissenschaften nimmt für die Bildung der Jugend die Mathematik nur einen untergeordneten Rang ein: sie nimmt gar keine Rücksicht auf das Gute und Böse; auch giebt es in der Wirklichkeit nichts so Gerades und Rundes wie der Geometer annimmt; endlich hebt die Mathematik das Schöne nicht besonders hervor. Die Dialektik hingegen ist nützlich zur eigenen Verstandesübung, zum Umgange mit anderen, um sie zu überzeugen, und zur Erlernung der philosophischen Wissenschaften, um leichter das Falsche und Wahre zu unterscheiden. Die Philosophie aber ist das Mittel zur höchsten menschlich-politischen Bildung und zur Glückseligkeit: die gebietendste der Wissenschaften ist diejenige, welche erkennt, weswegen ein jedes geschehen muß, und dies ist denn in jedem das Gute, überhaupt aber das Beste in der ganzen Natur. Die höchste aller praktischen Wissenschaften, insofern ihr Zweck in dem höchsten Gute, der Glückseligkeit, besteht die Staatswissenschaft, ist kein Studium für Jünglinge, da sie von Leidenschaften beherrscht werden und unerfahren in den Handlungen des Lebens sind.

Die höchste Aufgabe der Erziehung ist die sittliche Bildung; ohne sittliche Bildung ist der Mensch das verruchteste und wildeste aller Geschöpfe, weil er bei seiner Unsittlichkeit von Natur die Waffen der Klugheit und des Geistes besitzt, deren er sich gerade recht zu dem Entgegengesetztesten bedienen kann. Die sittliche Erziehung soll die Tugend im Zöglinge ausbilden: die Tugend ist ein vernunftmäßiges, durch die Gewöhnung befestigtes Verhalten, welches zugleich der Natur nicht widerspricht. Es sind also drei Bedingungen nöthig, um uns zu guten Menschen zu machen: Naturanlage, Gewöhnung oder Sitte und Unterweisung. Das höchste Ziel, das hier vornehmlich erstrebt werden soll, ist die Gottähnlichkeit.

Damit hat Aristoteles das Höchste ausgesprochen, was die vorchristliche Zeit denken konnte. Auf einer Seite bleibt er noch dem

helleniſchen Staatslebens treu: er beſchränkt die Tugend in voller Ausübung auf ein bevorrechtetes Bürgerthum und bezieht deshalb auch die Erziehung nur auf den freigebornen Knaben mit Hintanſetzung des weiblichen Geſchlechts und der arbeitenden Klaſſen und mit geringer Berückſichtigung der Sklaven. Aber zugleich geht ſeine Forderung, im Gegenſatz zur bürgerlichen, auf die rein menſchliche Tugend. Der geſammten Menſchenbildung hat er in der Gottähnlichkeit das höchſte Ziel geſetzt, und durch ſeine Erziehung des Menſchen zum Familiengliede, zum Staatsbürger und zum vernünftig-ſittlichen Weſen mittelſt gleichmäßiger, ſtufenweiſer Entwicklung der leiblichen und geiſtigen Anlagen die ewigen Grundlagen zur naturgemäßen Pädagogik gegeben. Und dieſe Grundſätze der Pädagogik erprobte Ariſtoteles zugleich praktiſch bei der Erziehung Alexanders des Großen. Nie hat ein größerer Lehrer einen größeren Schüler gehabt: wie der Lehrer die geiſtige Welt eroberte, ſo unterwarf ſich der Schüler die wirkliche Welt durch ſeine Eroberungen. Ariſtoteles hat eine großangelegte Individualität groß gezogen, ausgebildet und zur ſelbſtbewußten Selbſtſtändigkeit erhoben, ſo daß Alexander in vollkommener Gewißheit ſeiner ſelbſt und in der Unabhängigkeit von engen, beſchränkten Planen zu dem Gedanken emporſtieg, die Welt zu einem gemeinſchaftlichen, geſellſchaftlichen Verkehr zu einen, und daß in ihm das Streben lebendig ward, den Unterſchied zwiſchen Griechen und Barbaren aufzuheben, wie er auch den weltbürgerlichen allgemeinen Ausſpruch that, Gott ſei zwar der gemeinſame Vater aller Menſchen, die beſten derſelben aber ſeien ganz beſonders ſeine Kinder. Ariſtoteles unterrichtete ſeinen Zögling, nachdem dieſer ſchon den charakterfeſten Leonidas und den ſorgſamen Lyſimachos zu Lehren gehabt hatte, nach griechiſcher Weiſe. In einer eigens dazu veranſtalteten Bearbeitung führte er ihn in die Iliade ein und begeiſterte ihn ſo glühend für das homeriſche Epos, daß es Alexander auf allen ſeinen Zügen in einem goldenen Käſtchen mitführte. Ueberhaupt war ſo lebendige Achtung für die Dichtkunſt in ihm erweckt, daß er bei der Zerſtörung Thebens die Wohnung Pindars, des Sängers feſtlicher Sieger, zu ſchonen befahl. In der Muſik verſtand ſich Alexander trefflich auf das Saitenſpiel mit Geſang; auch bezeugte er muſikaliſchen Künſtlern große Verehrung und veranſtaltete muſiſche Wettkämpfe. Daß ſich Alexander in der Gymnaſtik übte, beweiſt die ſymmetriſche Ausbildung und edle Haltung ſeines kräftigen Körpers, ſeine Schnelligkeit im Lauf und ſeine Ausdauer in anſtrengenden Bewegungen. In der Graphik ward er vermuthlich unterrichtet: machte er doch als Mann mit dem größten Maler ſeiner Zeit, mit dem Apelles, die genaueſte Bekanntſchaft. Gewiß iſt, daß Ariſtoteles

weſentliches Gewicht auf die Uebung in der Beredtſamkeit bei Alexander legte, damit er dadurch innerlich an Geiſtesklarheit gewinne und äußerlich durch ſeine Rede überzeuge und ſiege. Die Geometrie ſoll Alexander nur getrieben haben, um zu wiſſen, wie klein die Erde ſei, von der er nur den kleinſten Theil beherrſche. Dagegen hat ihn Ariſtoteles in der Politik unterwieſen und mit dieſer Unterweiſung für den zum Könige berufenen Alexander von ſeinem Grundſatze, daß die Politik kein Studium für Jünglinge ſei, entweder eine Ausnahme gemacht, oder dieſen Satz erſt in Folge der an Alexander gemachten trüben Erfahrungen ausgeſprochen. In die Ethik endlich und in die tiefen Geheimniſſe der Metaphyſik ward er gleichfalls eingeführt. Und wie ſehr Ariſtoteles ſeinen Zögling für die Naturgeſchichte intereſſirt hatte, bewies dieſer, als er auf ſeinen Zügen durch Aſien und Griechenland einige tauſend Menſchen alle Merkwürdige aus der Natur ſammeln ließ, um es dem geliebten Lehrer zu überſchicken.

Ariſtoteles war der umfaſſendſte und klarſte Denker in der vorchriſtlichen Zeit. —

Rom.

Die Erziehung zur praktiſchen Individualität.

§ 9. Die Grundzüge der Erziehung bei den Römern und die Entwicklung derſelben.

Die römiſche Erziehung athmet vom und im Character der Römer. Dieſem Charakter eigenthümlich iſt der hohe Sinn für das Familienleben und die Anerkennung des Weibes im Kreiſe der Familie.

In der Familie hatte die römiſche Erziehung ihren Mittelpunkt. Im Hauſe, wo die Frau die Familie als Mutter und der Mann als Vater und Staatsbürger vertrat, lernte der Knabe wie das Mädchen Beſonnenheit, Rechtlichkeit, Beſcheidenheit, Einfachheit und edle Haltung, — und das öffentliche Staatsleben, ſowie die großen Erinnerungen der vaterländiſchen Geſchichte prägten dieſe Tugenden dann im Jünglinge zu entſchiedenen Charaktereigenſchaften aus. Das aber war das Ziel der römiſchen Erziehung. „Bei den Griechen — ſagt Cicero — wenden ſich einige mit ganzer Seele zu den Dichtern, andere zu den Geometern, andere zu den Muſikern; andere auch, wie die Dialektiker, eröffnen ſich einen Kreis der Thätigkeit und widmen ihre ganze Zeit und ihr ganzes Leben den Künſten, welche erfunden ſind, um den Geiſt der Jugend zur Humanität und zur Jugend zu bilden.“ „Die Kinder der Römer aber

werden auferzogen, damit sie einst dem Vaterlande nützen können, und man muß sie daher in der Weise des Staates und in den Einrichtungen der Vorfahren unterrichten. Das Vaterland hat uns unter der Bedingung geboren und erzogen, damit wir seinem Nutzen die meisten und schönsten Kräfte unseres Geistes, Talentes und Verstandes widmen, — daher müssen wir die Künste erlernen, durch welche wir dem Staate zum Nutzen gereichen; denn das halte ich für die höchste Weisheit und höchste Tugend." Das Ziel, dem die Erziehung zustrebte, war praktische und patriotische Thätigkeit. —

Die Erziehungsmittel waren in ihren ersten Keimen und Anlagen zu Rom denen ähnlich, aus welchen in Griechenland Kunst und Wissenschaft emporwuchsen. Der römische Knabe mußte Pferde und Wagen regieren, den Jagdspieß führen, als Soldat auftreten: die Urelemente der Gymnastik. Im Festlied, im Ahnenlied, in der Maskenposse waren die Grundlagen zu den verschiedenen Zweigen der Poesie und zur musischen Bildung gegeben. Aber diese Elemente gelangten nicht zur Entwicklung. Die körperliche Erziehung kam nicht bis zu dem Gedanken der künstlerischen Ausbildung des Leibes. Die musische Bildung reifte nie zu nationalen Blüthen und Früchten: das musische Treiben der Hellenen erschien den Römern unwürdig: noch Cornelius Nepos meint, daß das Singen für einen Staatsmann nicht passe und Horaz spottet über die Meisterschaft vieler Zeitgenossen im Zitherspiel. Nur erst, als der römische Charakter von seiner ursprünglichen Wesenheit abwich, drängte sich die griechische Wissenschaft 2c. ein. Ein wahres Verständniß der griechischen Erziehungsmittel jedoch haben die Römer nie gehabt, und konnte das Volk nicht haben, bei dem alles gering erschien, was im Leben nicht anzuwenden war. Dem Römer kam es auf kräftige und wirksame Bethätigung, auf den Nutzen an: der Grieche wollte mit seinen Erziehungsmitteln Darstellung der schönen Individualität, ideale Vollendung des Menschen bezwecken. Bei den Griechen war es die Idee des Schönen und Guten, der die Erziehung zustrebte; bei den Römern war es das Praktische und Nützliche, was man durch die Erziehung erreichen wollte. Dort war es das ästhetische, hier das wirkliche Leben, was man zu realisiren strebte. Das Ideal der griechischen Erziehung war auf die Schönheit, das der römischen auf das Ehrbare, auf die äußere würdevolle Erscheinung praktischer Thätigkeit gerichtet. Der Hellene pflegte die geistigen Bestrebungen und Ziele, Kunst und Wissenschaft, um ihrer selbst willen, aus freiem Naturtriebe; des Römers Thätigkeit befriedigte sich in dem, was dem Staate nützlich war. Die Erziehung der Griechen und Römer schließt sich gegenseitig aus. Und

doch ergänzen ſich Griechen und Römer, wie auf der großen Tabelle der Weltgeſchichte im allgemeinen, ſo auch in ihren Erziehungsidealen. Die Aufgabe der Erziehung iſt harmoniſche Ausbildung des ſinnlichen und geiſtigen Menſchen, des Denkens und Thuns. —

In den **älteſten Zeiten** und im **Blüthenalter** des Römerthums hatte die römiſche Erziehung ihren Mittelpunkt in der Familie. Sobald der Vater das neugeborene Kind durch Aufheben vom Boden als das ſeine anerkannt und ſich dadurch zugleich zur Erziehung desſelben verpflichtet hatte, wurde ihm (dem Mädchen am achten, dem Knaben am neunten Tage nach der Geburt) der Name gegeben. Dieſer Tag ward feſtlich gefeiert: die Verwandten und Freunde des Hauſes wurden eingeladen, den Hausgöttern Opfer dargebracht, religiöſe Ceremonien zur Beſchützung des Kindes vor Zaubereien und Empfehlungen deſſelben an eine Gottheit vorgenommen. Von da ab war es der Sorge der Mutter anvertraut. Die leibliche Pflege desſelben ging von ihrer Anordnung und Leitung aus; eine **nutrix** und in den reichen Häuſern andere Dienerinnen ſtanden ihr noch zur Seite. Die Wärterin, mochte ſie Dienerin oder Freundin des Hauſes ſein, vertrat die Stelle des Pädagogen und übte, beſonders bei Erziehung der jungen Töchter, weſentlichen Einfluß auf das ſittlich reine Verhalten und gegen ſchädliche Einwirkungen von außen. Die wichtigſte Einwirkung jedoch auf die ſittliche Richtung des Kindes, auch des Knaben, verblieb in der ganzen Jugendzeit allein der Mutter: der ungeſtüme Coriolanus, den nichts zu beugen und mit ſeinem Verderben bringenden Heere von Roms Grenzen zu entfernen vermochte, als der Anblick und die Worte der greiſen Veturia, ſeiner Mutter, iſt nicht das einzige Beiſpiel von dem nachhaltigen ſittlichen Einfluſſe, den die Mutter auf den jungen Römer übte. Einfachheit, Enthaltſamkeit und Mäßigung waren die Grundtugenden, die im Aelternhauſe nicht mit Worten, ſondern durch Thaten eingewöhnt wurden. Die häusliche Zucht war ſtreng. In Gegenwart des Kindes ſollte nichts Unrechtes weder geredet noch gethan werden. M. P. Cato ſtieß einſt als Cenſor den Manlius aus dem Senate, weil er am hellen Tage in Gegenwart ſeiner Tochter ſeine Gattin geküßt hatte. Die Väter badeten nie mit den Söhnen, noch die Schwiegerväter mit den Schwiegerſöhnen zuſammen, um die Sittſamkeit und Schamhaftigkeit, die erſte und die Krone aller Tugenden, nicht zu verletzen. Den Sklaven, den Frauen und den freien Jünglingen bis zum 30. Lebensjahre war das Weintrinken unterſagt, und die Uebertretung dieſes Geſetzes ward bei dem weiblichen Geſchlechte als hartes Vergehen beſtraft. Die Väter ſpeiſten nicht ohne ihre Söhne außer dem Hauſe,

damit ſie ſich wegen deren Gegenwart beſcheidener und mäßiger betrügen. Bei ſolcher Scham des Alters vor der Jugend mußte natürlich auch die Scheu und die Achtung der Jugend vor dem Alter groß ſein. Nach den Gaſtmählern wurden die Aelteren von den Jüngeren nach Hauſe begleitet. Vor einem grauen Haupte nicht aufzuſtehen, galt als ein todeswürdiges Verbrechen. Edle Scham war, wie bei den Spartanern, die erſte und ſchönſte Tugend bei der römiſchen Jugend, und der Ausſpruch Catos: „Ich liebe mehr die, welche erröthen, als die, welche erbleichen, denn die Schamröthe iſt die Farbe der Tugend", war der Ausſpruch Roms im allgemeinen. — Neben dem ſittlichen Einfluſſe, den das Haus unmittelbar durch das Leben auf den Geiſt des Knaben übte, waren es beſonders die Erzählungen von der Einfachheit und der Tugend der Vorfahren, was die Jugend für das Edle und Gute begeiſterte. Dann wurde, was auf dem Campus, im Lager, im Kampfe mit dem Feinde geſchehen war, im Kreiſe der Familie durch- und beſprochen und dadurch der Patriotismus in den jungen Familiengliedern geweckt und genährt. Bei den Gaſtmählern ward nach der Reihe nicht bloß von den Männern das Lob und die Tugend berühmter Vorfahren vorgetragen, ſondern auch ſittſame Knaben ſangen entweder mit oder ohne Begleitung der Flöte deren Ruhm und enzündeten dadurch in ihrer und der Hörer Bruſt Bewunderung vor den Alten und den Entſchluß, es ihnen gleich zu thun. In den früheren Zeiten endlich nahmen die Väter ihre Söhne, ſo lange ſie praetextati waren, mit in den Senat, in die Schule wahrhaft praktiſcher Lebensweisheit, bis dieſe Sitte ſpäter auf eine beſondere Veranlaſſung, zur Zeit des jungen Papirius, genannt praetextatus, abgeſchafft ward, obſchon dieſer noch die Erlaubniß dazu hatte, „weil er durch ſein Benehmen gegen ſeine neugierige Mutter, welche von ihm wiſſen wollte, was im Senate verhandelt ſei, bewies, das er ſo gut reden, als ſchweigen könne."

Mit der Ablegung der toga praetexta, womit dem Knaben zugleich das bis dahin getragene lange Haar abgeſchnitten ward, und mit der Anlegung der toga virilis trat der Jüngling in ein Probejahr, in welchem er zu ſtärkeren Leibesübungen angehalten ward und mit Männern umgehen durfte. Zeichnete er ſich in dieſem Jahre, in welchem er zum Zeichen ſeiner Beſcheidenheit den Arm in der Toga tragen mußte, durch Ernſt und Mäßigkeit, durch häusliche Ordnung und Sittlichkeit aus, ſo wurden über ſeinen Ruf und ſeine Schamhaftigkeit nicht viele Worte gemacht, wenn er ins Mannesalter trat, indeß der, den dieſe Tugenden nicht zierten, einer förmlichen Schande nicht entgehen konnte.

Durch Gehorsam mußte sich hierauf der römische Jüngling zum Befehlen vorbereiten. Er wurde ins Lager gebracht und im Dienst geübt. Hier befand er sich im Prätorium, in der Umgebung des Feldherrn, um sich zum praktischen Krieger und geschickten Heerführer zu bilden. Wenn er sich hiernach um Aemter bewarb, stand er entfernt von der Versammlung der Curie, und war erst Zuschauer, ehe er Theilnehmer wurde. Der Vater war hierbei sein Lehrer, und wenn er keinen Vater mehr hatte, standen ihm die ältesten Männer zur Seite und belehrten ihn durch Beispiele des täglichen Lebens auf dem Markte. Außerdem, daß er fleißig das Forum besuchte, schloß er sich an berühmte Rechtskundige auf Spaziergängen ꝛc. an, richtete Fragen an sie, bat um ihre Belehrung in einzelnen Fällen ꝛc. Der usus, die Ausbildung auf praktischem Wege, die Entwicklung des Geistes im Leben selbst, ward dem Römer, auch beim Eintritt in seinen Beruf, das entscheidende Element. So wirkte der praktisch ausgebildete und durch Erfahrung reif gewordene Vater auf den Sohn, selbst noch auf den Enkel ein. Der Römer lernte, gleich dem Spartaner, im und am Leben.

Dem Ziele der Erziehung — Bildung zum praktischen Geschäfts- und Staatsleben — entsprach auch der eigentliche Unterricht. Er war wesentlich mit der Zucht verwachsen, ging zum Theil in derselben auf und kam lange nicht über nothdürftiges Lesen und Schreiben hinaus. Aehnlich knüpfte sich Lesen und Erklären der älteren heimischen Schriftsteller und Dichterwerke an den Elementarunterricht. Körperliche Uebung lag außerhalb der Erziehung und ward auf andere Weise als durch Gymnastik, und zwar nur zur Erhaltung der Gesundheit, zur Kräftigung und Ausdauer des Leibes erzielt. Wenn dennoch einige Römer, wie Papirius Cursor, in einzelnen Zweigen der griechischen Gymnastik, vorzüglich im Wettlauf, wohlgeübt waren, so gelangten sie durch natürliche Anlage, ohne schulmäßigen Unterricht, und ohne täglichen Gebrauch von ihrer Kunst zu machen, zu solcher Ausbildung. Mädchen nahmen nie an den gymnastischen Uebungen Theil, übten sich auch nicht untereinander. Ebenso exercirten nur die Knaben den Tanz, und zwar lediglich, um bescheidenen Anstand in der Stellung des Körpers zu lernen und das Decorum stets bewahren zu können. Das Singen wurde gelernt, weil es zur Erheiterung diente. Angehalten wurden die Knaben, die Gesetze der zwölf Tafeln auswendig zu lernen, damit deren Inhalt den handelnden Männern gegenwärtig sei. Und neben dem Absingen von Versen wurden sie frühzeitig an Vorträge von Dankreden gewöhnt, in welchen die Thaten wackerer Männer gepriesen wurden.

Schulen hatten die Römer bereits bei den Etruskern kennen gelernt. Die Schulen in Rom waren von Anfang an und blieben stets Privatunternehmungen, wie die des Lucius Craſſitius, des Lehrers von Junius Antonius. Nach dem Berichte des Livius gab es 449 v. Chr. zu Rom unter den Krambuden am Forum eine Elementarſchule, welche von Mädchen reiferen Alters beſucht ward. Von demſelben Hiſtoriker wird aus der Zeit des Camillus ein Lehrer der Knaben in der Stadt Valerii erwähnt, der ſeine Schüler, die Söhne der Vornehmen, aus dem Bereiche der Stadt führte, um ihnen Bewegung und Erholung im Freien zu verſchaffen. Gleichfalls wird berichtet, daß, als Camillus mit ſeinem Heere unerwartet in Tusculum einzog (477 v. Chr.), die Bürger in ihrem friedlichen Verkehr begriffen waren und die Schulen von den Stimmen der anweſenden Zöglinge ertönten. Einen beſonderen Aufſchwung ſcheint das römiſche Schulweſen durch Spurius Carvilius (225 v. Chr.) bekommen zu haben. Im ludus publicus eröffnete den Unterricht, die prima litera-tura, der literator, ein mäßig unterrichteter Mann, der lange Zeit in einer Dachwohnung gegen geringe Entſchädigung lehrte. — Von der Gewohnheit, daß die Kinder auf offener Straße, in triviis, unterrichtet wurden, ſcheint die ſpätere Benennung der „Trivialſchulen“ und der Name der drei gewöhnlichen Unterrichtszweige im Mittelalter, Grammatik, Dialektik und Rhetorik als „trivium“ herzurühren, wie auch Quinctilian ſchon die gewöhnliche Schulkenntniß mit trivialis scientia bezeichnet. — Die Schulen ſelbſt hießen ludi, um die Jugend durch den einſchmeichelnden Namen anzulocken, ſowie zugleich anzudeuten, daß die Beſchäftigung mit der Wiſſenſchaft und Kunſt ein Spiel des Geiſtes und eine Erholung ſei; die Lehrer waren ludi magistri. Das ſchulpflichtige Alter war in Rom eben ſo wenig wie in Griechenland durch ein Geſetz geregelt. Die Meiſten hielten dafür, daß vor dem ſiebenten Jahre nicht mit dem Unterrichte begonnen werden dürfe. Auch über die Zahl der Schüler wurde nichts feſtgeſetzt. Von Quinctilian wird erzählt, daß es zu ſeiner Zeit Schulen mit verſchiedenen Klaſſen gegeben und in denſelben monatlich ein Certiren ſtattgefunden habe. Wie das ganze Leben ſo begann in Rom die Schule noch früher als in Athen. Martial bezeichnet die Schulmeiſter als die ſchlafraubenden Störenfriede der Nacht:

Was wohl haben mit dir wir gemein, verruchter Magiſter,
Haupt, nicht Knaben allein, ſondern auch Mädchen verhaßt!
Noch nicht ſtörte die Ruh' der behelmten Hähne Gekräh,
Und ſchon donnerſt du los, brüllend und prügelnd im Zorn.

Auch Juvenal ſagt, der Grammatiker gehe ſchon um Mitternacht an das Werk, wo weder der Schmied noch ein Wollſpinner beginne

und müſſe den Rauch von ſo viel Lampen ertragen, als Knaben zugegen ſeien, ſo daß ſein Horaz ſich färbe, und ſein Virgil voll ſchwarzen Ruſſes hänge! — Die Schulzeit war ſtreng; der Stock regierte. Der Schulmeiſterfeind Martial beklagt ſich über ſeinen prügelſüchtigen Nachbar und ſpricht von den traurigen Gerten, den „Sceptern der Pädagogen“. Orbilius Pupillus, der Vater des „Orbilismus“, ſuchte die barbariſche Disciplin, welche er als Soldat kennen gelernt hatte, auf die Schule zu übertragen. Bei ſeinem Schüler Horaz heißt er dafür „der Prügelreiche“. Der heilige Auguſtin bekennt, daß er wegen ſeiner Trägheit viel Prügel erhalten habe. Der Stock fand übrigens ſchon im Alterthume ſeine Gegner. So verdammt ihn Quinctilian und weiß einſchneidende Gründe für ſein Urtheil vorzubringen. Verrius Flaccus, ein Freigelaſſener, ſuchte durch Belohnungen den Ehrtrieb anzuregen und dadurch den Stock überflüſſig zu machen. Deshalb wählte ihn Auguſtus zum Lehrer ſeiner Enkel und verſetzte ſeine Schule auf den Palatin. — An den Saturnalien und an den fünf Tagen des zu Ehren Minervas gefeierten Quinquatrienfeſtes (vom 19. März an) wurde der Unterricht ausgeſetzt. Von ſonſtigen Ferien weiß man nichts Beſtimmtes. Einige reden von viermonatlicher Freizeit, und wirklich ſcheinen die Knaben auf dem Lande und in kleineren Städten nur für 8 Monate Schulgeld bezahlt zu haben. — Was die äußere Stellung der Lehrer betrifft, ſo muß ſie im Ganzen eine klägliche geweſen ſein. Juvenal berichtet, daß der Lehrer ungefähr ſo viel bekomme, wie man dem Sieger im Wettkampfe zukommen laſſe. Meint er damit den Schauſpieler, ſo müſſen es fünf Goldſtücke geweſen ſein. Derſelbe Schriftſteller beklagt ſich auch im Namen der Lehrer über Läſſigkeit im Bezahlen; ja, er erzählt ſogar, daß oft zur gerichtlichen Klage geſchritten werden müſſe. Er räth den Lehrern, nicht mit ſich handeln zu laſſen. Ovid nennt die großen Haufen unter den Lehrern „des Beſitzes beraubt“. Sueton hat einige Biographien berühmter Grammatiker hinterlaſſen, denen wir folgende Mittheilung verdanken: Pompilius Andronicus war ſo arm, daß er ſein Hauptwerk für 16,000 Seſterzien verkaufen mußte. Valerius Cato, ein gelehrter und tüchtiger Lehrer, mußte ſein Landgütchen bei Tusculum den Gläubigern überlaſſen und lebte zuletzt blutarm und in höchſter Noth in einer Bretterhütte. Zelius Hyginus, Vorſteher einer ſehr beſuchten Schule und der Palatiniſchen Bibliothek, lebte in ſeinem Alter von der Gnade des Geſchichtsſchreibers Cajus Licinius. Orbilius ſelbſt mußte als Greis von beinahe 100 Jahren mit einem Dachſtübchen ſich begnügen. Niedergebeugt und unendlich zerſchlagen, ſchrieb er ein Buch über die Kränkungen, welche den Lehrern

durch die innere Rohheit und Eitelkeit der Aeltern bereitet werden, ein Buch, das vielleicht unzählige Auflagen und Verbesserungen erlebt hätte, wenn es nicht verloren gegangen wäre. Eine der höchsten und wichtigsten Thätigkeiten in der Welt, die Bildung des heranwachsenden Geschlechts, ist stets gering geachtet und geschätzt, stets durch Undank belohnt worden, und unserer Zeit, der Zeit der Humanität, ist es vorbehalten, die civilisirte Menschheit von dieser Schmach zu befreien. Einzelne Lehrer wußten übrigens schon im Alterthume praktisch zu verfahren. Sie benutzten den starken Zulauf, stellten höhere Preise und wurden sogar reich. Dem Rhemmius Palämon brachte seine Schule jährlich 400,000 Sesterzien (66,000 Mark) ein. Er war nebenbei Kleiderfabrikant und Weinbergsbesitzer, übrigens einer der elendesten und lasterhaftesten Menschen der ersten Kaiserzeit. Trotz aller Warnungen, die sogar von den Kaisern Tiberius und Claudius ausgingen, ließen sich die Aeltern von den glänzenden Talenten dieses Menschen bestechen und dachten nicht an seinen entsittlichenden Einfluß. — Die Staatsgewalt hielt sich nicht für berufen, in das öffentliche Bildungswesen ordnend und fördernd einzugreifen, und es geschah nichts, um den wegen seiner Armuth und Lohnarbeit verachteten Stand der Volkslehrer einigermaßen zu heben — ein Zustand, nach dem sich einige Nachtvögel unserer Zeit zurücksehnen, deren Unkenrufe aber natürlich machtlos verhallen. — Nach dieser Schilderung des Gesammtzustandes der römischen Schulen rücksichtlich ihrer äußeren Gestaltung fahren wir fort in der Darstellung der einzelnen Entwicklungsperioden.

Die Revolution, die der griechische Geist **nach Eroberung Griechenlands** in Rom hervorbrachte, gestaltet das Erziehungswesen um. Griechische Sprache und griechische Literatur wurden wesentliche Unterrichtszweige: Livius Andronicus las mit seinen Schülern griechische Dichter; Krates von Mallos, der Gesandte des Königs Attalus, brach in Rom das Bein und hielt während seiner Genesung Vorlesungen über die Grammatik der griechischen Sprache, wodurch er zugleich das Studium der Grammatik in Rom einführte. Zugleich ward durch den Einfluß der griechischen Vorbilder und griechischen Philosophie die natürliche Beredtsamkeit zu einer Kunst, die gelehrt und gelernt wurde. Von dem griechischen Sprach- und Litteraturunterrichte ward dann die Unterrichtsmethode auf die lateinische Sprache übertragen. Eine allgemeine geistige Regung in den oberen Schichten der römischen Gesellschaft, — welche die niederen Regionen anstieß. Auch in den geringen Volksklassen und von den Sklaven wurde fortan viel gelesen, geschrieben und gerechnet.

Neben dem allgemeinen einfachen Volksunterricht formulirt sich jetzt bei den Römern eine besondere Bildung, eine exclusive Humanitas, die nur die sich zu Staatsämtern vorbereitenden Söhne der Vornehmen erlangten. Sie studirten die griechische Sprache, erwarben sich römische Rechtskenntnisse und eigneten sich rednerische Bildung an: ohne solches Wissen konnte man in Rom nichts mehr werden und keinen Antheil an der Leitung des Staates erlangen. Lucius Aemilius Paulus war einer der ersten, der die griechische Civilisation als die Civilisation der Welt erkannte. Ohne die nationale Erziehung zu vernachlässigen, ließ er seine Kinder nach griechischer Art, in griechischer Litteratur, Mythologie ꝛc., Rhetorik und Philosophie erziehen; griechische Maler und Bildner befanden sich in seinem Gefolge und vollendeten die musische Bildung der Kinder. Und diese Erziehung im Hause des Aemilius Paulus ward die Erziehung in der höheren römischen Gesellschaft. Griechische Lehrer strömten jetzt scharenweise als Lehrer der Sprache, Litteratur und Bildung nach Rom, und griechische Hofmeister und Lehrer der Philosophie wurden stehend in den römischen Palästen: „man raffinirte darauf, und es findet sich, daß für einen griechischen Litteratursklaven ersten Ranges 200,000 Sesterzien (33,000 Mark) gezahlt worden sind". Schon um 161 v. Chr. bestand in Rom eine Anzahl besonderer Lehranstalten für griechische Declamationsübungen, und der Unterricht in der griechischen Wissenschaft war fortan ein wesentlicher Theil der römischen Bildung. Alle bedeutenden Männer beschäftigten sich mit griechischer Literatur und Bildung; die Vornehmen hatten nur griechische Sklaven, griechische Sekretäre, griechische Gelehrte in ihren Häusern, und unter den jungen Leuten ward es Ton, besser griechisch, als römisch zu sprechen. Tiberius Gracchus zog einen berühmten griechischen Philosophen in sein Haus. Der jüngere Scipio war der Freund der griechischen Gelehrten. Lucius Crassus sprach das Griechische fast geläufiger, als seine Muttersprache. Atticus beschrieb das Consulat Ciceros in so feinem Griechisch, daß man glauben konnte, er sei in Athen geboren. Cicero ging nicht nur nach Athen, sondern war auch der fleißigste Zuhörer der griechischen Philosophen und Grammatiker, die zu seiner Zeit nach Rom kamen. — Mit dem griechischen entwickelte sich der höhere lateinische Unterricht parallel. Schon Andronicus und Ennius hatten neben der griechischen Sprache auch Unterricht im Lateinischen ertheilt. Je mehr sich nun die römische Litteratur entwickelte, um so mehr trat auch die römische Sprache und Wissenschaft in den Kreis der höheren Bildungsmittel. Es wurden Nävius punischer Krieg, Ennius Chronik, später Lucilius Gedichte zuerst einem auserlesenen

Kreiſe, dann öffentlich an beſtimmten Tagen vorgeleſen, und dadurch wurde die Jugend in das Verſtändniß der klaſſiſchen lateiniſchen Litteratur eingeführt. Auch wurde die lateiniſche Sprache jetzt wiſſenſchaftlich behandelt: Varro gab eine ſchriftliche Anweiſung über die lateiniſche Sprache, und Julius Cäſar ſchrieb eine lateiniſche Grammatik. Um dieſelbe Zeit — 100 v. Chr. —, wo durch Lucius Aelius Präconius von Lanuvium vor einem Kreiſe junger Männer — darunter Varro und Cicero — Plautus geleſen und Entwürfe zu Reden verfaßt wurden, begann dann auch der ſchulmäßige höhere lateiniſche Unterricht von bezahlten Lehrmeiſtern in beſonderen Anſtalten, und dieſer Unterricht ſchied ſich bald, gleich dem griechiſchen, in zwei Curſus: zuerſt wurde die lateiniſche Litteratur wiſſenſchaftlich vorgetragen, dann kunſtmäßige Anleitung zu Lob-, Staats- und Gerichtsreden gegeben. Die erſte römiſche Litteraturſchule eröffnete um 100 v. Chr. Marcus Poſtumius Sävius Nikanor, die erſte beſondere Schule für lateiniſche Rhetorik um 90 v. Chr. Lucius Plotius Gallus.

Je mehr die Entwicklung dem Ende der Republik nahte, um ſo mehr breitete ſich die griechiſch-römiſche Bildung aus. Selbſt die gymnaſtiſchen Uebungen ſchritten vom Ballſpiel, vom Laufen und Fechten zu kunſtgemäßen Wettkämpfen fort, und neben den Badezimmern durfte in den vornehmen römiſchen Landhäuſern die Paläſtra nicht fehlen. Doch wird die Gymnaſtik nie, wie bei den Griechen, Zweck in und an ſich ſelbſt. Die römiſche Gymnaſtik war auch jetzt nur Vorbereitung und Uebung zum Kriege, und ſelbſt das ſogenannte Trojaſpiel, ein feierliches Wettrennen zur Darſtellung des trojaniſchen Krieges auf dem Circus Maximus, welches die Knaben der vornehmen Patrizier in Reiten, Ringen, Discuswerfen, Schwimmen ꝛc. jährlich hielten, war nichts anderes, als ein Kriegsſpiel. Strategiſcher Zwecke wegen legte man großen Werth auf die Fertigkeit im Schwimmen, und in ihm waren früh ſchon Frauen — Clölia — ſehr geſchickt. Geſang wurde auch jetzt geübt. Aber er wurde fortan mit dem Tanze verbunden, gegen den noch Cicero eiferte und gegen den ſchon Scipio Africanus mit Entſchiedenheit aufgetreten war. „Man lehrt — klagt er — den Söhnen und Töchtern unſerer Vornehmen betrügeriſche und entehrende Künſte: mit Tänzern, Muſikern und Sängern gehen ſie in die Schulen der Comödianten. Ich konnte kaum glauben; doch ſah ich ſelbſt in einer Tanzſchule 300 Knaben und Mädchen und unter dieſen einen zwölfjährigen Knaben einen Tanz aufführen, den kaum der verworfenſte Sklav ohne Schande darſtellen konnte.“ —

Im letzten Jahrhundert der Republik iſt die helleniſche Jugendbildung vollſtändig in den Kreis des römiſchen Unterrichts aufgenommen;

die Moral hingegen ist weggefallen, Kriegs-, Rechts- und Ackerbaukunde sind aus den allgemeinen Wissenschaften in die Fachwissenschaften übergegangen; zu dem früher vorhandenen grammatisch-rhetorisch-philosophischen Cursus ist der geometrisch-arithmetisch-astronomisch-musikalische getreten. In der Encyklopädie des Cato sind als Bestandtheile der nicht fachwissenschaftlichen Bildung die Sittenlehre, die Redekunst, die Ackerbau-, Rechts-, Kriegs- und Arzneikunde verzeichnet; in den „Schulwissenschaften" des Varro wurden als allgemeine Erziehungsmittel Grammatik, Astronomie, Musik, Medicin und Architektur aufgezählt.

1. Der Cursus bei den Grammatisten. Bis zum sechsten oder siebenten Jahre blieb das Kind zu Hause, von der Mutter und Amme gepflegt, von dem Pädagogos, der jetzt, wie bei den Griechen, als Führer und Beschützer der Knaben auftritt, bewacht. Erst mit dem siebenten Jahre begann der Elementarunterricht, den der literator als Lehrer der prima literatura in einem ludus publicus ertheilte. Die Kinder lernten bei ihm zuerst das Lesen. Die Methode bei diesem Unterricht war die Syllabirmethode; dabei wurden die Namen und die Folge der Buchstaben früher als die Gestalt und die Geltung derselben eingeprägt. — Mit dem Lesen war das Schreiben verbunden. Es wurde weder nach vorgelegten Mustern geübt, wobei zuerst die Hand geführt ward; oder der Lehrer zog in die Wachstafeln, auf denen mit dem stilus geschrieben ward, tiefe Schriftzüge und gab dem Schüler auf, in den Furchen nachzuziehen. — Hatte der Schüler die gehörige Fertigkeit im Lesen und Schreiben erreicht, so wurden Uebungen in richtigen Gebrauche, in richtiger Verbindung, in richtiger Aussprache und Betonung der Worte mit ihm vorgenommen. Eine Erzählung wurde vorgelesen, dem Inhalte nach durchgegangen, der Sprache nach erklärt. Lehrreiche Sprüche und Sentenzen wurden auswendig gelernt. So ward stufenweis bis zum Lesen und Erklären leichter Dichter fortgegangen und dabei vor allem richtige Betonung und wohlklingende Aussprache gefordert. — Neben diesem grammatischen Cursus ging der Unterricht im Rechnen her. Das Rechnen geschah mit den Fingern, oder mit Steinchen und Rechentafeln. Das Rechnen mit den Fingern scheint eine Art Kopfrechnen gewesen zu sein: jeder Finger, ja selbst jede verschiedene Krümmung der Finger bedeutete verschiedene Zahlen; die Schüler mußten genau auf die Finger des Lehrers und deren Bewegungen und Krümmungen aufmerken und die Summe, sobald er mit seinen Bewegungen inne hielt, angeben. Daneben rechneten die Kinder auf Tafeln und mit Rechensteinen und Rechenpfennigen, welche sie, wenn sie zur Schule gingen, in Kapseln bei sich trugen. Diese Rechensteine

hatten wahrſcheinlich, je nachdem ſie auf eine andere Stelle der liniirten Tafel gelegt wurden, eine andere Geltung, ſo daß auf dieſe Weiſe die vier Spezies gerechnet wurden. — Beim Unterricht ſcheint der Litterator einzelne ältere Schüler theils zu polizeilicher Aufſicht, theils um die Dictate und aufgegebenen Penſa abzuhören, gebraucht zu haben. Doch war die Methode im allgemeinen nach der Individualität des einzelnen Lehrers verſchieden, und auch die Zucht in den Schulen war dieſen Individualitäten angemeſſen, demnach hier ſtrenger, dort milder, obſchon ſie im allgemeinen, dem Ernſte und dem militäriſchen Weſen des Römers entſprechend, mehr zur Strenge neigte.

2. Hatte der Knabe die Schule des Litterator gehörig durchgearbeitet, ſo kam er, ungefähr im 12. Lebensjahre, in die des literatus, um hier in der Lehre von der Sprache und Schrift und in der Erklärung von Schriftſtellern, vorzugsweiſe von Dichtern, unterrichtet zu werden. Der Unterricht erſtreckte ſich ſowohl auf die lateiniſche als auf die griechiſche Sprache und bezog ſich vorzüglich auf die Orthoepie oder die Lautlehre und auf die Orthographie oder die Schreiblehre, überhaupt auf den etymologiſchen Theil der Grammatik, indeß von der Syntax weſentlich nur der Gebrauch der Partikeln, die Wortſtellung und die Satzbildung behandelt wurden. Der Schriftſteller wurde vorgeleſen und überſetzt, der poetiſche Gedanke in Proſa wiedergegeben; der Versbau erläutert; die Barbarismen, die Tropen und Figuren, die poetiſche Compoſition ꝛc. bemerkt und zerlegt. Daran wurden antiquariſche und hiſtoriſche, phyſikaliſche und aſtronomiſche Erläuterungen geknüpft. Beſonders ward das Geſchichtliche beachtet, ſo daß die Schüler in den Großthaten der Vorfahren heimiſch wurden: Cicero's Freund, Atticus, war in der römiſchen Geſchichte ſo bewandert, daß es kein Geſetz, keinen Frieden, keinen Krieg und kein wichtiges Ereigniß gab, das er nicht bearbeitet hätte, wobei er zugleich den Urſprung der Familien unvermerkt ſo einwebte, daß man die Abſtammung berühmter Männer daraus erkennen konnte. Auch einzelne Uebungen in der Beredtſamkeit wurden vorgenommen, überhaupt alle Wiſſenſchaften, welche die Römer wie die Griechen unter dem Namen „Grammatik" zuſammenfaßten, Dicht- und Redekunſt, Geſchichte und Anfangsgründe der Philoſophie, Regeln zur Erklärung der Schriftſteller, tiefere Kenntniß der lateiniſchen und griechiſchen Sprache ꝛc. in der Schule des grammaticus gelehrt und gelernt.

Die Kaiſerzeit führte das Schulweſen weiter. Das Kaiſerreich, ein Gemiſch von Luſt und Blut, — die Zeit, in der Rom einem Gladiator ähnlich war, der, nachdem er alle ſeine Gegner beſiegt, das Schwert gegen ſich ſelbſt kehrt, — die Welt, der das Göttliche und die

Sittlichkeit fehlte — ſchied auch Litteratur und nationales Leben entſchieden von einander. Das Handeln fehlte; um ſo mehr trat das Intereſſe für die Wiſſenſchaft vor. Auch das Schulweſen bildete ſich unter den Kaiſern weiter aus. Die Schulen überhaupt wurden um ſo zahlreicher, je mehr das öffentliche Leben in Rom verſchwand und je mehr man den entfliehenden Geiſt durch Schulanſtalten und in ihnen zu feſſeln wähnte. Früher hatten Familien und öffentliches Leben in Rom erzogen, und es waren aus dieſen Bildungsanſtalten Männer und Weiber, Römer, hervorgegangen. Jetzt ſollten Schulen mit ihren Kritiken erziehen und mit ihrem formalen Unterricht bilden: doch durch die zu vielfache Verbeſſerung der Individualität ward die Geſinnung nicht entwickelt und durch den zu vielen Unterricht ward nur Vielwiſſerei und Gelehrſamkeit, nicht Bildung erzielt. Auf Koſten der Mutterſprache ward in den Schulen das Studium der griechiſchen Sprache betrieben, — von den Meiſten der Mode wegen. Die alte kräftige Beredtſamkeit verflüchtigten die Rhetoren zu leerem Schall, und die altrömiſche Scham ward durch Disputationen über unkeuſche Gegenſtände in Frechheit umgeſetzt.

Die Elementarſchulen waren unter der Regierung des Auguſtus an Zahl bedeutend geworden, wurden jedoch in dieſer Zeit noch gering geachtet, befanden ſich gewöhnlich in den entlegenſten Winkeln der Stadt und ſtanden unter der Leitung von Lehrern, die „oft genug durch erlittenen Schiffbruch auf den Wegen des Lebens dieſer letzten Zuflucht zugeführt“ wurden. Während der Kaiſerzeit entſtanden in den Provinzen, namentlich in Gallien, mehr und mehr Elementar- und andere Schulen. Die Lehrer der niederen Schulen, die bei den Aeltern in nicht gar zu hoher Achtung ſtanden, — die litteratores — ertheilten ihren Kenntniſſen und ihrer Befähigung nach Unterricht vorzüglich im Leſen, Schreiben und Rechnen. Der erſte Leſeunterricht ward nach der Syllabirmethode, ſowohl einzeln als im Chor, gegenſeitig — wobei neben den älteren Schülern Unterlehrer angeſtellt wurden — ertheilt. Auf Klarheit, Richtigkeit und Deutlichkeit in der Ausſprache ward beim Leſenlernen vorzüglich geſehen. „Die Kinder erheben ſich zu den Elementen und Silben, und eins von den größeren ſagt es ihnen deutlich und einzeln vor, wobei es beſonders nöthig iſt, auf die Ausſprache des Lehrers und des großen Schülers zu achten.“ Von den einzelnen Buchſtaben ging man zu den Silben und deren Bildung, von dieſen zu ganzen Wörtern, von den Wörtern zu Sätzen und zu Verſen über. Die Verſe wurden memorirt und die Metra analyſirt, um dadurch auf die Lectüre der Dichter vorzubereiten. Auch las der Lehrer die Werke

der vorzüglichſten Dichter ſelbſt vor und erläuterte ſie nach Inhalt und Form.

Beim Schreiben ſchrieb der Lehrer auf Wachstafeln mit dem oben platten (um das Wachs ebenen und das Geſchriebene auslöſchen zu können), unten ſcharfen Griffel vor, der Schüler aber bildete Buchſtaben und Worte ſo nach, daß er unter die Zeilen des Lehrers ſchrieb, wozu Raum gelaſſen war. Die Arbeit, welche nicht mehr geändert wurde, ſondern bleiben ſollte, ward auf eine charta aus Papier, oder auf eine membrana aus Pergament und zwar nur inwendig, nicht von außen, geſchrieben. — Uebungen im Rechnen waren und blieben gleichfalls ein Hauptzweig des Schulunterrichts, und Horatius erwähnt ſowohl die Subtraction als die Diviſion des Aſſes in hundert Theile. Auch in der Geometrie, ſowie in der Geographie, wobei gemalte Landkarten gebraucht wurden, ward Unterricht ertheilt. In den ſpäteren Kaiſerzeiten trat noch die Kunſt des Zeichnens und der Muſik in den Unterrichtscyclus. Die gymnaſtiſchen Uebungen dagegen blieben Sache der Einzelnen, der Aeltern und Erzieher, und wurden, wenn auch begünſtigt, doch vom Staate weder ge- noch verboten. — Nach Maßgabe der Fähigkeiten und Kenntniſſe waren die Schüler in verſchiedene Klaſſen getheilt. Reinlich und anſtändig, ohne Lärmen und Toben, unter ehrerbietiger Begrüßung des Lehrers mußten ſie in die Klaſſe treten und ſich ſofort auf ihre Plätze begeben. Die Disciplin überhaupt war ſtreng und conſequent. Auf Anſtändigkeit, Beſcheidenheit und Gehorſam wurde feſt gehalten. Nicht bloß harter Tadel, ſondern auch körperliche Züchtigungen mit der Ruthe, womit man auf die Finger oder Hände ſchlug, waren, wie bereits erwähnt, häufig, und bei ſchweren Vergehungen gebrauchte man die Geißel, womit ſonſt nur Sklaven gezüchtigt wurden. Auch Prämien wurden vertheilt: wenigſtens ſtellte Verrius Flaccus Preiſe auf, die in alten, ſeltenen Büchern beſtanden und um welche ſeine Schüler wetteiferten. —

Dieſen Unterricht in den Elementarkenntniſſen ließen faſt alle Aeltern ihren Kindern geben, und als durch ein aufwucherndes Proletariat beſonders in Rom und Konſtantinopel die Gefahr entſtand, daß viele Kinder roh und ohne allen Unterricht aufwachſen könnten, ſo verordnete Nerva, daß die Kinder armer Aeltern auf öffentliche Koſten in den Städten Italiens verpflegt werden ſollten, und Trajan (dem Hadrian mit noch größerer Freigebigkeit nacheiferte) nahm ſich nicht nur bei ſeiner Thronbeſteigung 5000 armer Kinder an, ſondern ließ auch zu Veleja an 245 eheliche Knaben je 16 Seſterzien (ca. 27 Mark) und an 34 eheliche Mädchen

je 12 Seſterzien vertheilen. Antonin der Fromme errichtete zu Ehren ſeiner Gemahlin Fauſtina eine Erziehungsanſtalt für arme Mädchen. Antonius der Philoſoph erſtrebte gleiches Verdienſt, wie ſein Vorgänger, und ließ eine Anzahl Knaben und Mädchen in das Verzeichniß derer eintragen, welche an der frumentaria perceptio Theil zu nehmen hatten. Noch ſpäter endlich machte ſich Alexander Severus durch ein Inſtitut für Knaben und Mädchen zu Ehren der Mammäa verdient. Indeſſen waren alle dieſe Stiftungen mehr Pflegeſtätten armer und verlaſſener Kinder, um durch deren Pflege und Ernährung die Zahl der Krieger und Bürger zu vermehren; an eine eigentliche und allgemeine Organiſation des Volksunterrichtsweſens von Staats wegen iſt daher nicht zu denken. —

Der höhere Unterricht der litterati, den diejenigen beſuchen mußten, welche ſich den Wiſſenſchaften, der Kunſt, dem Staatsdienſt, der Rechtskunſt widmeten, ward in den Hörſälen der Grammatiker, Rhetoren und Philoſophen, und zwar in der griechiſchen und lateiniſchen Sprache, in der Rhetorik, in der Rechtswiſſenſchaft, in der Philoſophie, in der Geometrie und Muſik, alſo in den liberalibus artibus ertheilt.

Die Erklärung der Dichter, wobei die vorzüglichſten Stellen auswendig gelernt wurden, bildete beim Grammatiker die Grundlage des Unterrichts mit Inbegriff der Metrik und Uebung im Stil, ſowie der Kritik über dunkle und verdächtige Stellen. Die Lectüre ward wie in der letzten Zeit der Republik, mit Homer und Virgil begonnen. Daneben wurden die Schüler im Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Griechiſche und aus dem Griechiſchen ins Lateiniſche geübt. Das antiquariſche und hiſtoriſche Studium wurde beſonders betont, weil ſich dadurch der römiſche Geiſt ſelbſt zu faſſen und theilweiſe gegen die beginnende Auflöſung zuſammenzuhalten ſtrebte. Die Hauptſache des Unterrichts blieb aber die gewandte Beherrſchung des geſammelten Stoffes, und die Beredtſamkeit, zu der die Schule des Grammatikers vorbereitete, war das Endziel, dem man zuſteuerte.

Darum eilte die römiſche Jugend, vom Grammatiker geſchult, in Haſt ohne Raſt zu den überfüllten Hörſälen der Rhetoren. „Declamare und studere war das gemeinſame Geſchäft ſowohl fähiger als mittelmäßiger Köpfe.“ Das Studium der Rhetorik war in ſeiner blühendſten Zeit ein doppeltes. Der eine Theil des Unterrichts beſtand in fortgeſetzter Lectüre von Autoren; nur wurden von den Rhetoren, im Gegenſatz zu den Grammatikern, die ſich meiſt an die Dichter hielten, mehr Hiſtoriker und Redner geleſen. Bei der Durchnahme von Reden ſollte die inventio und elocutio nach allen Seiten hin geprüft werden

Zuweilen wurden auch fehlerhafte Reden vorgenommen, wobei die Schüler ſelbſt nicht bloß die Fehler auffinden und erörtern mußten, ſondern auch durch fortwährendes Fragen unmittelbar in die Unterſuchung hineingezogen wurden. — Der zweite Theil des Unterrichts umfaßte die directe Anweiſung zur Beredtſamkeit. Der Rhetor trug die Regeln der Rhetorik vor und leitete ſeine Schüler an, ſogenannte Declamationen, d. i. förmliche und abgeſchloſſene Abhandlungen zu halten und zu ſchreiben. Zuerſt hielt er ſelbſt ſolche Declamationen und verlangte nur das Wiedergeben derſelben. Dann gab er ein Thema mit der Dispoſition, überließ den Schülern die Ausführung und corrigirte nur die mündlichen und ſchriftlichen Producte. Hierauf beſprach er mit den Schülern ein Thema, und die Dispoſition ward gemeinſchaftlich entworfen. Endlich geſtattete er freie Auswahl und freie Rede. — Urſprünglich hatten dieſe Uebungen philoſophiſche Themata oder geſchichtliche Ereigniſſe und praktiſche Fragen zur Unterlage. Je ſpäter deſto mehr aber arteten ſie in unfruchtbare Spitzfindigkeiten aus. Denn je mehr das äußere Gebiet der Beredtſamkeit beſchränkt ward, um ſo mehr ſuchte man ſie intenſiv zu erweitern, und die Theorie wurde um ſo mehr durch Regeln bereichert, je geringeren Spielraum die Praxis hatte. Zugleich ſollte der Mangel an ſittlichem Inhalt durch die Form verdeckt werden, und man ſtrebte deshalb nach Künſtlichkeit der Rede und nach dichteriſchen Wendungen, um durch den Reiz der Worte zu feſſeln, wie man auch für Geld Klatſcher miethete. — Die Declamationen waren von dreifacher Art: 1. laudativae oder demonstrativae. 2. suasoriae oder deliberativae. Beide Arten enthielten leichter zu bearbeitende Themata, deren Eingang kurz, deren Behandlung einfach, und deren Stoff gewöhnlich aus der griechiſchen Geſchichte war. Sie wurden für Knaben, die geiſtig noch jünger und ſchwächer waren, gewählt. 3. controversiae. Ihr Stoff war mannichfaltiger und ſchwierig. Sie dienten als Vorbereitungen zur unmittelbaren praktiſchen Wirkſamkeit, indem ſie Gegenſtände aus dem Gebiete der Moral, geraubte Töchter, Vatermörder, Ehebrecher ꝛc. behandelten. Der Unterricht der Rhetoren fand in Theatern, Badehäuſern, Tempeln ꝛc., ihre Disputationen beim Spazierengehen, in den Muſeen, Bibliotheken und Säulenhallen, die Proben der Beredtſamkeit von der erwachſenen Jugend in Theatern, in Tempeln, auf der appiſchen Straße, auf dem Markte und in Privatgebäuden ſtatt.

Durch die Rhetorenſchulen artete nicht nur die gerichtliche Beredtſamkeit aus und ward nicht allein die Sprache verdorben — ſie bildeten auch durch ihre Spitzfindigkeiten und durch ihre Lob- und Schmeichel-

reden, auf die ſie ſich, als die Beredtſamkeit des Einfluſſes vor Gericht beraubt war, beſchränkten, Anmaßung und hohle und ſeichte Vielwiſſerei in die Jugend hinein. —

§ 10. Die Erziehungstheoretiker bei den Römern. Cicero und Quinctilian. Plutarch.

In der Zeit, als in Rom die theoretiſche Unterweiſung immer mehr die frühere, von Geſchlecht zu Geſchlecht ſich forterbende, auf Nachahmung begründete Familien- und Staatserziehung verdrängte, trat auch bei den Römern die Erziehungstheorie auf. Sie ging, dem Charakter des Römers gemäß, aus dem praktiſchen Bedürfniß hervor. — Aus dieſem Bedürfniß heraus dachte

Marcus Tullius Cicero

über das Weſen und die Aufgabe der Erziehung nach. Die Reſultate dieſes ſeines Nachdenkens hat er in ſeinen philoſophiſchen und rhetoriſchen Schriften gelegentlich und mit ſpecieller Berückſichtigung des Redners vorgetragen.

Die Erziehung iſt ihm die Vollendung der von der Natur verliehenen Anlagen, und um ſo nothwendiger, als der Menſch auf der Stufenleiter der uns bekannten Natur die erſte Sproſſe behauptet und die hohen Vorzüge des Geiſtes und in demſelben die Vernunft, auf welche ſich die Tugend als die Vollendung der Vernunft ſtützt, eine ſorgfältige Entwicklung fordern. Welch' größeres Geſchenk kann man daher dem Staate machen, als wenn man für die Belehrung und Unterweiſung der Jugend Sorge trägt? Je größer die Verſchiedenheit der einzelnen Menſchen und der Wechſel der Meinungen iſt, um ſo nothwendiger bleibt es, daß die Keime des Guten frühzeitig geweckt, geſtützt und gepflegt, die Keime des Böſen aber unterdrückt und ausgerottet, inſonderheit der Vergnügungsſucht vorgebeugt und ein ernſter Sinn geweckt werden.

Der Lehrer muß mit der rechten Milde, Strenge und Gerechtigkeit zu ſeinen Schülern treten. Die Beſtrafung der Kinder ſoll durch Wort oder That geſchehen. Die Zucht darf weder zu mild noch zu hart ſein. Wie die Gelindigkeit und Sanftmuth nicht die in der Handhabung der Geſetze nöthige Strenge verhindern darf, ſo darf die Beſtrafung, mag ſie in Worten oder Thaten beſtehen, nichts Beſchimpfendes in ſich haben. Dabei muß die Strafe der Schuld angemeſſen und in gleichen Fällen immer gleich ſein. Auch muß man ſich hüten, im Zorn zu ſtrafen. Denn mit einem aufgebrachten Gemüthe iſt es unmöglich, die glückliche Mitte zwiſchen dem zu viel und dem zu wenig zu treffen.

Selbſt wenn man verweiſend in einem heftigen Tone und mit nachdrücklicheren Worten redet, muß immer ſichtbar ſein, daß wir nicht deswegen Vorwürfe machen, weil wir aufgebracht ſind. Wir müſſen vielmehr zu Verweiſen, ſowie die Aerzte zum Schneiden und Brennen bei ihren Kranken, ungern, ſelten und niemals anders unſere Zuflucht nehmen, als wenn es durchaus nothwendig iſt und jedes andere Mittel unkräftig befunden worden. Der andere muß gewahr werden, daß das Bittere und Unangenehme, was in unſern Vorſtellungen liegt, uns ſelbſt eine Ueberwindung gekoſtet hat, zu der wir uns nur um ſeines Beſten willen haben entſchließen können.

Zur Entwicklung des ſittlichen Lebens iſt die Religion von höchſter Bedeutung. Die Feſtſtellung derſelben mag am meiſten den Staat zuſammenhalten, und die Bürger müſſen ſogleich von Anfang an die Ueberzeugung hegen, daß die Götter die Herren und Lenker aller Dinge ſind und jedes Menſchen Handlung, Gedanken und Gefühl durchſchauen. Sind ſolche Grundſätze dem Verſtande eingeprägt, ſo wird der Menſch durch Anſchauung der göttlichen Weisheit in der Weltordnung vor thörichter Anmaßung bewahrt und durch die Scheu vor göttlichen Strafen vor Frevel und Uebermuth geſchützt werden.

Die Erziehung ſoll mit der erſten Kindheit beginnen. Als Kind liegt der Menſch da, als wäre er ohne Geiſt. Allein bald erwachen die Sinne. Das Kind richtet ſich empor, macht von ſeinen Händen Gebrauch, beginnt die zu erkennen, die es umgeben und pflegen, ſchließt ſich ſpäter an Altersgenoſſen an, ergötzt ſich vielfach und nicht ohne Anſtrengung ſo ſehr an Spielen, daß es keine Strafe davon abſchrecken kann, beweiſt ſich gegen andere Kinder gefällig, beginnt die erſten Verſuche des Nachdenkens, lernt ſich immer mehr von anderen Weſen unterſcheiden, erreicht das Gefühl des Selbſtbewußtſeins und wird um ſo ſtärker vom Thätigkeitstriebe angeſtachelt, je edler die Abſtammung und je angemeſſener die Erziehung iſt, dergeſtalt, daß ſelbſt die ſinnliche Genußſucht bei dem Strebſamen zurückgedrängt wird. — Bei dieſer Erziehung ſollen dem Kinde nur ſolche Spiele geſtattet werden, die mit einer guten Aufführung beſtehen können. Beſonders wichtig iſt auch die Umgebung des Kindes, da ihm eine nicht genug zu beachtende Lebendigkeit und Empfänglichkeit innewohnt und es demnach nachahmt und annimmt, was es ſieht und wovon es umgeben wird.

Bei der weiteren Entwicklung des Kindes iſt auf die Cultur des Gedächtniſſes beſondere Aufmerkſamkeit zu verwenden. Es ſind in dieſer Abſicht Stellen aus den griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern auswendig zu lernen. Denn wenn auch die Reife des Alters noch

fehlt, ſo iſt es doch nicht ohne Nutzen, wenn vor den Ohren die Ausſprüche weiſer Männer ertönen, und wenn die Kinder einzelne poetiſche Stellen, natürlich ſolche, deren Inhalt für ſie paßt, auswendig lernen und im Munde führen. Zugleich ſind die Hülfsmittel der Mnemonik anzuwenden. Denn beſitzt dieſelbe auch keineswegs eine ſchaffende Kraft, ſo läßt ſich ihr doch ein das Gedächtniß ſtärkender Gewinn nicht abſprechen, da die ſinnlichen Eindrücke, beſonders des Geſichts, am ſtärkſten in der Erinnerung haften und es durchaus unwahr iſt, daß das Gedächtniß durch die Laſt der Bilder unterdrückt werde.

Hat der Knabe ſich zum Jüngling empor entwickelt, ſo muß er ſeinen Beruf wählen, der dem entſprechen ſoll, was ihm eigenthümlich und nicht an ſich fehlerhaft iſt. Denn die vornehmſte Pflicht iſt, nichts zu thun, was der allgemeinen Natur des Menſchen widerſpricht, die zweite, unſerer beſondern Natur zu folgen. Dies letztere geht ſo weit, daß, wenn wir an anderen etwas an ſich Vollkommeneres und Edleres bemerken, wir doch unſer Betragen nicht ſogleich darnach umbilden, ſondern dies immer nach dem Maßſtabe unſerer Natur abmeſſen müſſen. Das allein ſteht einem jeden am beſten, was ihm am eigenthümlichſten iſt. Es iſt alſo eine allgemeine Pflicht, die natürlichen Anlagen ſeines Geiſtes zu unterſuchen und ſich zu einem genauen Richter ſeiner Stärke und Schwäche, ſeiner guten und ſchlechten Sitten zu machen. Wir würden ſonſt in der wichtigſten Sache weniger Klugheit beweiſen, als die Schauſpieler bei einer ſehr unbedeutenden. Dieſe erwählen ſich nicht die Rollen, welche an und für ſich die ſchönſten, ſondern welche ihnen die angemeſſenſten ſind. Alſo, wozu wir von Natur das meiſte Geſchick haben, daraus müſſen wir unſere Hauptbeſchäftigung machen. Ob wir Könige, Fürſten, Befehlshaber, ob wir von hoher Geburt, reich, mächtig ſeien, oder anſehnliche Ehrenſtellen bekleiden ſollen: das hängt vom Zufall ab und wird beſtimmt durch die Umſtände, unter denen wir geboren werden, und durch die Veränderungen, welche ſich während unſeres Lebens ereignen. Was wir aber ſelbſt in der Welt vorſtellen, welchem Geſchäfte wir vorſtehen, nach welchen Regeln wir unſere Lebensart einrichten wollen: das hängt von unſerem Entſchluſſe ab. Deshalb wenden ſich einige zur Philoſophie, andere zur Rechtskunde, noch andere zur Beredtſamkeit, und auch in Rückſicht auf die Tugenden ſelber wollen ſich die einen lieber in dieſer, die andern in jener auszeichnen, wobei jedoch ſtets das Ehrenvolle und Wohlanſtändige im Auge behalten und der Grundſatz feſtgehalten werden muß, daß alles Anſtändige ſittlich und alles Sittliche anſtändig iſt. Alſo muß jeder ſeinem Charakter ſoviel als möglich

getreu bleiben, — nicht den Fehlern, ſondern den Eigenthümlichkeiten deſſelben. Nichts gegen den Willen der Minerva, das heißt gegen ſeine Natur und ihr zum Trotz Unternommenes ſteht wohl.

Im allgemeinen müſſen ſich die Jünglinge vor Unmäßigkeit hüten, der Sittſamkeit eingedenk ſein, ältere Leute achten und ſich die beſten und gerechteſten von ihnen auswählen, um ſich ihrem Rath und ihrer Leitung anzuvertrauen. Hauptſächlich aber muß dieſes Alter fern von ſinnlichen Genüſſen gehalten werden; es muß vielmehr Geiſt und Körper zur Ertragung von Anſtrengungen und zur Geduld üben, um ſowohl im Kriegs- als im bürgerlichen Dienſte mit reger Thätigkeit wirken zu können. Insbeſondere iſt die Nahrung des Ehrtriebes und der Ruhmbegierde als Hauptmittel der Erziehung bei denen zu betrachten, welche dereinſt an der Spitze eines Staates zu ſtehen beſtimmt ſind. —

Beim Redner wird neben Naturanlage und Talent möglichſt gründlicher Unterricht gefordert. Bei der Auffaſſung der übrigen Künſte iſt es hinlänglich, nur einem Menſchen ähnlich zu ſein, um das, was gelehrt wird, mit dem Geiſte aufzufaſſen und im Gedächtniß behalten zu können. Da fragt man nicht nach Beweglichkeit der Zunge, nicht nach Geläufigkeit des Ausdrucks, nicht nach dem, was wir uns nicht geben können, nach Geſtalt, Miene, Wohlklang. Vom Redner aber muß man die Schärfe der Dialektiker, die Gedanken der Philoſophen, ſo zu ſagen die Ausdrucksweiſe der Dichter, das Gedächtniß der Juriſten, die Stimme tragiſcher Schauſpieler, die Geſticulation faſt der größten Acteure verlangen. Daher giebt es auch in der ganzen Welt nichts ſeltneres, als einen vollkommnen Redner. Die künſtleriſche Unterweiſung kann hier nur das im Innern Liegende hervorrufen. Das ſchönſte Verfahren zur Bildung des Redners läßt ſich bei den Jünglingen anwenden, welche die Natur mit reichen Anlagen ausgeſtattet hat, ſei es auch, daß dieſe oft überſprudeln. Ja, es iſt angenehm, ſolches Gefühl geiſtiger Fruchtbarkeit zu finden. „Wie nämlich bei den Weinſtöcken vielmehr die, welche ſich zu weit ausgebreitet haben, kurz gehalten, als beim Mangel der inneren Kraft neue Reben durch Anbau hervorgebracht werden, ſo ſehe ich es auch lieber, bei einem Jünglinge etwas beſchneiden zu können. Einen ſolchen Jüngling, wenn er zugleich ein edler Menſch iſt, ermuntere ich dringend zur eifrigen Betreibung der Studien, während ich den, der es bei allem Fleiße nur zur Mittelmäßigkeit bringen zu können ſcheint, mehr ſeinen Neigungen überlaſſe und erſt dann erinnere, ſich zuſammenzunehmen oder ein anderes Studium zu erwählen, wenn er ſeine gänzliche Abneigung zu erkennen giebt und ſich dabei ungehörig benimmt.“ Zu ſeiner Ausbildung hat der künftige

Redner Redeübungen aus dem Stegreif anzustellen. Wichtig auch ist ein fleißiges Niederschreiben der Gedanken, indem sich die Gesichtspunkte dadurch erst in voller Klarheit dem Geiste darstellen und man gerade durch Schreiben die Vollendung der Wortstellung und den oratorischen Numerus erreicht, welcher von einem guten Redner gefordert wird. Vor allem muß der, der einst als Redner auftreten will, im Knabenalter eine edle und freie Erziehung genossen haben, lebendigen Geist besitzen, durch natürliche Anlagen unterstützt werden, geistig sein und vielseitig in Erörterung allgemeiner Streitfragen geübt. Auch muß er sich die geschmackvollsten Schriftsteller und Redner zum Verständniß und zur Nachahmung auswählen. So wird er in der That nachher nicht erst seinen Lehrer fragen müssen, wie er die Worte ordnen und recht hervorheben soll; er wird vielmehr ohne Führer, nur durch eigene Anlage, wenn diese geweckt ist, mit dem rechten Gedanken das rechte Wort treffen und das Ganze gehörig ordnen.

Außer der künstlichen Unterweisung und der natürlichen Anlage muß der Redner in der Rechtswissenschaft, in der Geschichte und Philosophie heimisch sein. Durch Anschauung großer Muster muß er den Geist erheben und bilden, das Herz veredeln, den Willen kräftig anspornen und auf edle Zwecke lenken. Genaue Kenntniß der römischen Geschichte ist ihm besonders nothwendig, damit das Staatsgebäude nicht wie der platonische Sokrates auf subjective Voraussetzungen basirt, sondern auf fester Grundlage aufgeführt wird. Die Philosophie ist für ihn das wichtigste Studium: sie ist eine Schule der Tugend. „Bei den Göttern! Was ist wünschenswerther als Weisheit? Was vorzüglicher? Was für die Menschen würdiger? Sucht man geistige Unterhaltung und Erholung von Sorgen: hält ein anderes Studium den Vergleich mit dem Studium der Philosophie aus, die immer etwas, was auf glückseliges Leben Bezug hat, in Untersuchung zieht? Oder nimmt man auf Gleichmäßigkeit im Leben und Tugend überhaupt Rücksicht, so ist entweder dies die Kunst, durch welche wir beides erlangen, oder es giebt keine dafür. Wenn es aber nur irgend eine Schule der Tugend giebt, wo soll man sie suchen, als in dieser Gattung des Wissens?“

Das Studium der griechischen Sprache endlich ist — nach Cicero — für den Redner von großer Bedeutung. Darum trug er seinem Sohne die Lehren der Beredtsamkeit griechisch vor und rieth ihm dringend, die griechische mit der lateinischen Sprache nicht bloß in der Philosophie, sondern auch in der Redekunst zu verbinden, wie er selbst immer zu seinem Nutzen gethan habe.

Den Werth der Naturwiſſenſchaften kennt der im Staatsleben aufgehende Römer nicht, und auch Cicero findet die aus Betrachtung der Natur geſchöpfte Erkenntniß mangelhaft und unvollkommen, wenn ſie nicht in Handeln übergeht. „Denn wer iſt ſo leidenſchaftlich bei Behandlung und Betrachtung der Natur, der nicht, wenn ihm während der Behandlung und Betrachtung ſelbſt der wiſſenswertheſten Gegenſtände plötzlich die Nachricht zukäme, ſein Vaterland, ſein Vater oder ſein Freund ſchwebe in Gefahr, alle jene Unterſuchungen von ſich weiſen würde, ſei es auch, daß er die Sterne zu zählen oder die Größe des Weltalls auszumeſſen vermeinte?“

Mit Pythagoras, Platon und Ariſtoteles ſetzt Cicero das Studium der Politik über das Jünglingsalter hinaus an das Ende aller übrigen Studien. Hier ſtehen dem Jünglinge viele Gefahren bevor, und nur der wahrhaft Weiſe vermag die drohenden Klippen zu umſchiffen. „Durch Verblendung verführt, haben Menſchen, ſogar indem ſie nach etwas ſtrebten, was vortrefflich war, aber nicht wußten, wo dies zu finden und wie es zu beſchaffen wäre, einestheils ihre Staaten zu Grunde gerichtet, anderntheils ihren eigenen Untergang herbeigeführt.“

Die griechiſche Gymnaſtik verwirft Cicero. „Wie ungereimt war die Uebung der Jugend in den Gymnaſien. Wie unbeſchränkt waren unzüchtige Berührungen und Liebesverhältniſſe geduldet! Ich will nicht ſagen bei den Eleern und Thebanern, bei denen unter Freigebornen die wollüſtigen Begierden weder beſchränkt noch verboten ſind. Selbſt die Lacedämonier, welche in der Knabenliebe, außer der Unzucht, alles erlauben, umgeben dieſe Ausnahmen nur mit einer geringen Schutzwehr; denn ſie geſtatten die Umarmung.“ —

Eine vollſtändigere Theorie zur Ausbildung des Redners als Cicero, und dabei zugleich wichtige Bemerkungen über die Erziehung von der erſten Jugend an, ſowie über Zucht und Unterricht ſtellt

Marcus Fabius Quinctilianus

(geboren 42 nach Chriſtus) auf. In ſeinen Ideen auf Platon ruhend, zeigt er in ſeinen Erziehungsgrundſätzen den praktiſchen Römer, der alles auf die Forderungen und Bedürfniſſe des wirklichen Lebens bezieht. Er verlangt deshalb, daß die geiſtige Bildung nicht erſt mit dem 7. Jahre, ſondern von dem früheſten Alter an allmählich und fortſchreitend anhebe, in der Weiſe, wie ſich das geiſtige Weſen des Kindes ſelbſt entwickelt, wobei ſich von ſelbſt verſteht, daß man den Kindern nicht zu früh anhaltende Thätigkeit zumuthe und dieſelben mit Abneigung gegen die Studien erfülle, ſondern ihre Bildung mit Spiel und im Spiel betreibe.

Mit beſonderer Vorſicht ſind ſchon die Wärterinnen, zu denen man am liebſten Griechinnen nimmt, zu wählen. Der ſittliche Charakter derſelben iſt die Hauptſache, da ſie in den drei Jahren ihrer Wirkſamkeit nicht allein für die leibliche Pflege, ſondern auch für die geiſtige Bildung der Kinder zu ſorgen haben. Deshalb ſollen ſie auch verſtändig und einſichtsvoll ſein. Auf ihre Ausſprache iſt um ſo mehr zu achten, weil das Kind ſie zuerſt hört, ihre Worte nachzubilden ſucht. Die Eindrücke des erſten Alters, namentlich die ſchlechten, wirken nachtheilig fort. — Auch die Geſpielen, unter welchen der zu großen Hoffnungen beſtimmte Zögling aufwächſt, dürfen durch ihre Sprache und ſittliche Führung keinen nachtheiligen Einfluß üben. — Die Pädagogen, wenn ſie auch nicht gelehrt ſind, — was freilich höchſt wünſchenswerth wäre, — müſſen wenigſtens wiſſen, daß ſie nicht gelehrt ſind. Den erſten Sprachunterricht zu ertheilen: das wenigſtens müſſen die erſten Erzieher im Stande ſein.

Der Unterricht in der Sprache ſoll, da die lateiniſche Sprache durch den Umgang und im Leben ſelbſt erlernt wird und in der griechiſchen ihre Wurzel hat, mit der griechiſchen beginnen, doch ſo, daß, um den nachtheiligen Einfluß einer einſeitigen Gewöhnung an fremde Laute zu verhindern, der Unterricht in der lateiniſchen Sprache bald hinzutritt und mit der erſteren im gleichen Schritt möglichſt ſchnell fortgeführt wird. Die Natur und Faſſungsfähigkeit der verſchiedenen Lehrſtufen muß überall und jederzeit die gehörige Berückſichtigung finden. Je mehr jedoch in allen Gegenſtänden des Unterrichts die erſten Elemente Sache des Gedächtniſſes zu ſein pflegen, um ſo mehr muß es im allgemeinen Grundſatz ſein, den Unterricht ſo früh als möglich, wenn auch nur ſpielend, anzufangen. Beim Leſenlernen müſſen die Kinder Geſtalt und Namen der Buchſtaben zugleich kennen lernen; denn das letztere zuerſt zu nehmen, was bei den Silben nicht unzweckmäßig ſein möchte, verwirrt nur, weil die lebendige äußere Anſchauung fehlt. Beim Leſenlernen eile man nicht gleich zu ſehr, ehe das Kind ohne Anſtoß die Buchſtaben unter einander verbinden, dann durch Silben Wörter, und durch dieſe endlich eine zuſammenhängende Rede zuſammenfaſſen kann. Es iſt unglaublich, wie ſehr man durch Eile das Leſen aufhält; denn indem die Kinder etwas über ihre Kräfte wagen, entſteht eine Ungewißheit, ein Stocken, ein Wiederholen, und wenn ſie ſich verſehen, ſelbſt ein Mißtrauen auch bei dem, was ſie ſchon wiſſen. Das Leſen ſei alſo zuerſt ſicher, dann gebunden und zuſammenhängend, bis durch Uebung endlich eine concrete Geſchwindigkeit entſteht. Beim Schreiben iſt es zweckmäßig, die Schriftzüge, ſobald die Kinder die-

ſelben nachahmen können, in eine Tafel zierlich einſchnitzen zu laſſen, um gleichſam durch dieſe Furchen den Griffel hindurch zu ziehen. Indem das Kind ſo ſchneller und öfter den beſtimmt vorgezeichneten Spuren folgt, bildet es ſeine Finger und es braucht ihm nicht die Hand geführt zu werden. Man muß alle Silben nach der Reihe ſchreiben und nicht die ſchwierigſten aufſchieben, ſo daß man dann beim Schreiben der Worte in Verlegenheit kommt. Die Zeilen, die man den Kindern vorſchreibt, ſollen keine leeren Sentenzen, ſondern irgend eine moraliſche Lehre enthalten. Was man ſo in das Gedächtniß aufnimmt, begleitet bis ins ſpäte Alter, und der Eindruck auf die noch ungebildete Seele äußert ſeinen Einfluß auf die Sitten.

Der Ehrtrieb des Kindes muß frühzeitig in Anſpruch genommen werden: das Kind ſoll belobt werden und immer ſich freuen, wenn es etwas gewußt hat, ja, wenn es manchmal nicht lernen will, erwecke man ſeine Eiferſucht, indem man ein anderes Kind unterrichtet. Sehr irrig iſt die gewöhnliche Klage, daß nur wenige Menſchen von Natur mit dem Vermögen ausgeſtattet würden, dasjenige zu faſſen, was ihnen vorgetragen werde, und daß bei der Mehrzahl Mühe und Zeit an der Trägheit ihres Geiſtes vergeblich angewendet ſei. Im Gegentheil findet man, daß die meiſten Menſchen Leichtigkeit zum Denken und Geſchicklichkeit zum Lernen an den Tag legen. Denn ſo wie dem Vogel die Fähigkeit zu fliegen, dem Pferde die Kraft zu laufen, reißenden Thieren aber eine unbändige Wuth angeboren iſt: ſo iſt dem Menſchen das Vermögen zu denken und die Regſamkeit des Geiſtes von Natur eigenthümlich. Freilich beſitzt ein Menſch mehr Fähigkeiten, als der andere, jedoch nur inſofern, als er mehr oder weniger zu leiſten vermag. Das erſte und vornehmſte Merkmal ausgezeichneter Geiſtesanlagen iſt, beſonders bei kleinen Kindern, das Gedächtniß, welches eben ſo leicht etwas faßt, als es treulich behält und wiedergiebt. Das zweite Merkmal iſt die Nachahmung; denn auch das zeigt von einem gelehrigen Kopfe, wenn junge Leute das, was ſie ſehen, wieder anzubringen ſuchen. Dabei wird der gut Beanlagte ſittſam und zugleich von ſchläfriger Trägheit frei ſein. Was ihm gelehrt wird, wird er ohne Schwierigkeit faſſen. Um manches wird er wißbegierig fragen, indeſſen mehr nachfolgen, als vorlaufen; denn eine gar zu frühe Blüthe des Geiſtes kommt nicht leicht zur Frucht: das geſchwinde Zunehmen gefällt freilich in den früheren Jahren; aber bald darauf ſteht es ſtill, und mit ihm erſtirbt auch die Bewunderung anderer.

Sobald der Lehrer die Fähigkeit eines Schülers geprüft hat, ſoll er forſchen, wie der Geiſt desſelben behandelt

werden müſſe. Einige ſind, wenn man ſie nicht antreibt, verdroſſen, und andere leiden keinen befehleriſchen Ausdruck. Einige hält die Furcht zurück, und einigen benimmt ſie den Muth. Andere wieder ſchlägt eine fortgeſetzte Anſtrengung zu Boden. Bei anderen wirkt ſie das Gegentheil und ermuntert ſie noch mehr. Ich wünſche mir jedoch einen Charakter, den Lob anfeuert, den Ehre reizt, und der weint, wenn er von ſeinen Fehlern überführt wird. Ehrgeiz wird ſeinen Fleiß nähren, ein Verweis wird ihn anſpornen und Ehre ihn ermuntern. — Die Erforſchung der geiſtigen Anlagen und Berückſichtigung derſelben iſt auch beim Unterricht nothwendig. Denn der eine wird vorzügliche Neigung zur Geſchichte, ein anderer für die Dichtkunſt, ein dritter für die Rechtsgelehrſamkeit haben, während es für einige beſſer iſt, ſie an den Pflug zu ſchicken. Findet ſich ein angeborner guter Zug, ſo darf man ihn nicht verſäumen, ſondern ſoll ihn vielmehr ſtärken und das ergänzen, was noch fehlt. Zwei Verſehen ſind dabei gänzlich zu vermeiden: daß man nicht etwas verſuche, was nicht ausgeführt werden kann, und daß man nicht von dem, worin einer am meiſten leiſtet, ihn zu etwas anderem führt, wozu er ſich weniger eignet. Schwachen Köpfen muß man ſoweit nachgeben, daß man ſie nur dahin führt, wohin ſie ihr Trieb ruft; denn dann werden ſie wenigſtens dasjenige zu Stande bringen, wofür ſie allein fähig ſind. Treffen wir aber einen fruchtbaren Geiſt, der z. B. zu einem künftigen Redner Hoffnung giebt, ſo dürfen wir demſelben keine Schwachheit in der Beredtſamkeit unangezeigt laſſen. — Bei allem Unterricht, wie bei aller Zucht, müſſen die Kinder mit Nachſicht behandelt werden, ohne daß dieſe die Grenze überſchreiten darf: verſagt man ſie gänzlich, ſo erzeugt man nur Haß gegen die Wiſſenſchaft; übertreibt man ſie, ſo gewöhnt man zum Müßiggange. Von Zeit zu Zeit iſt eine Erholung nothwendig, namentlich weil die Lernbegierde im Willen beſteht, der ſich nicht erzwingen läßt, und weil die Kinder erneut und erfriſcht mit mehr Kräften an's Lernen gehen, ſowie mit einem regeren Geiſte, dem aller Zwang zuwider iſt. Auch das Spiel iſt ein Zeichen eines munteren Kopfes, während ich von denen, die immer traurig ſind und den Kopf hängen laſſen, nicht hoffe, daß ſie beim Studiren einen aufgeweckten Geiſt entwickeln werden. Spiele ſind ſogar geſchickt, den Verſtand der jungen Leute zu ſchärfen, z. B. wenn ſie mit allerlei kleinen Fragen einen Wettſtreit untereinander anfangen. Auch der Charakter verräth ſich beim Spielen in ſeiner wahren Geſtalt, wenn man nur auch hierbei glauben will, daß die früheſte Jugend nicht zu ſchwach iſt, zu lernen, was erlaubt und unerlaubt ſei, ja daß ſie eben alsdann die beſte Bildung empfängt,

wenn sie noch aller Verstellung unfähig ist und ihrem Aufseher am willigsten gehorcht. Nie soll man körperliche Züchtigung anwenden. Die Kinder schlagen heißt: sie nicht zum Guten und Rechten anhalten, aber nachher für Unterlassung desselben strafen. Wenn man ein Kind mit Schlägen gezwungen hat, was will man dem Jünglinge thun, bei dem die Furcht nicht mehr anwendbar ist und der schon wichtigere Dinge lernen muß? Bei Schlägen zerknickt Scham die Seele, drückt sie nieder und macht sie leicht scheu. Wer sich überdies durch Verweise nicht bessern läßt, der verhärtet sich auch, wie der schlechte Sklav, gegen Prügel. Die Prügelstrafe ist nur durch die Nachlässigkeit der Lehrer eingeführt: eine beständige Aufsicht über die Beschäftigungen macht sie überflüssig.

Ein guter Lehrer ist gleich von Anfang der Erziehung an durchaus nothwendig. Der Erzieher und Lehrer habe ein väterliches Herz gegen seine Zöglinge; denn er gedenke, daß er an die Stelle derer tritt, die ihm die Kinder übergeben haben. Er selbst sei frei von Fehlern und dulde keine. Sein Ernst sei nicht abschreckend, seine Freundlichkeit nicht ausgelassen, damit aus jenem nicht Haß und aus dieser nicht Verachtung entstehe. Er spreche von nichts so oft und so warm, als vom Anständigen und Sittlichen. Er hüte sich in Zorn zu gerathen, sei aber deswegen nicht nachsichtig in dem, was zu verbessern ist. Wenn er Lob ertheilt, halte er sich einfach an die Sache, beweise in seinem Wirken Ausdauer und Beharrlichkeit, antworte gern auf Fragen, richte sich immer nach der Beschaffenheit seiner Schüler, sei weder tadelsüchtig noch verschwenderisch im Lobe, enthalte sich bei Beurtheilung der Arbeiten der Bitterkeit und Schmähsucht. Eine ganz falsche Ansicht ist es, wenn man meint, für den Anfang sei ein mittelmäßiger Lehrer gut genug. Im Gegentheil soll man schon jetzt die geschickten Lehrer zu gewinnen suchen, indem man sonst zum großen Nachtheil für die Erziehung, mithin für die Kinder selbst, dem späteren besseren Lehrer die doppelte Last aufzubürden genöthigt ist, erstens das den Kindern Beigebrachte wieder zu entfernen, und zweitens, ihnen Neues beizubringen. Außerdem ist nothwendig, daß jedem Lehrer die Theorie des Lehrens wohlbekannt sei, so daß er sich zu dem Lernenden herablassen und, mit seinen Fortschritten Schritt haltend, zur Höhe hinaufsteigen kann. In der Regel ist das verständlicher, was von den Gebildetsten gelehrt wird, während alles um so dunkler bleibt, je tiefer jemand in Betreff seiner eigenen Erkenntniß steht. Und was die Hauptsache ist: Je gebildeter ein Lehrer, desto mehr wird derselbe den besser unterrichteten Schülern zum Muster dienen können und Versehen sogleich verbessern.

Je gewiſſenhafter aber die Lehrer ſelbſt ihren Pflichten nachkommen, um ſo mehr ſollen die Schüler ſie wie ihre geiſtigen Aeltern betrachten und verehren. Denn dieſe Pietät fordert nicht bloß das natürliche Verhältniß, ſondern ſie fördert auch das Werk der Bildung, da die Schüler den Worten der Lehrer, die ihre Ehrfurcht beſitzen, mehr Vertrauen ſchenken, inniger an ſie ſich anſchließen, mit mehr Luſt den Unterricht derſelben hören und eifriger durch Fleiß und Sittlichkeit ihre Zufriedenheit ſich zu erwerben ſtreben. Lehrende und Lernende müſſen ſich gegenſeitig entgegenkommen, ſonſt iſt eins ohne das andere mangelhaft. —

Wenn das Kind mit Ernſt zu lernen anfängt, muß es den öffentlichen Schulen und öffentlichen Lehrern übergeben werden. Man hat zwar für die Privaterziehung hervorgehoben, daß ſie die Aufgabe ſicherer und ſchneller löſe, weil man für die Sittlichkeit der Kinder beſſer ſorge, wenn man ſie in einem Alter, das am meiſten geeignet iſt, zu fehlen, von dem Schwarme entfernt, und weil der Lehrer mehr wirken kann, wenn er Zeit und Kraft für einzelne verwendet. Allein wenn auch vielfach der Umgang mit einer großen Menge anderer Kinder der Sittlichkeit ſchadet, ſo iſt dieſelbe ja auch daheim vielfach gefährdet durch ſchlechte Hauslehrer und Sklaven, wenn auch die Aeltern gut wären. Es kommt überhaupt alles auf die Anlage und Behandlung eines jeden Kindes an. Kommt zu einer überwiegenden Neigung zum Schlechten Nachläſſigkeit in der Ausbildung und in der Bewahrung der jugendlichen Scham, ſo wird die Einſamkeit nicht weniger Gelegenheit zu Ausſchweifungen bieten, als der Umgang. Wo dagegen ein gutes Herz vorhanden iſt, die Sorgloſigkeit der Aeltern aber nicht blind und verſteckt, da kann man ja immer die beſten Lehrer und die ſtrengſte Zucht wählen, ſowie dem Sohne einen älteren Freund oder Freigelaſſenen zum zuverläſſigen Führer beigeben. Sodann kann man ja den Privatunterricht mit dem öffentlichen verbinden; wo dies aber nicht möglich, da iſt das Licht einer guten Schule immer der finſtern Einſamkeit der häuslichen Erziehung vorzuziehen, da jeder wackere Lehrer durch eine größere Anzahl von Schülern ſich gehoben fühlt, während gewöhnlich die Unfähigeren im Gefühl ihrer Schwäche an Einzelnen hängen und es nicht unter ihrer Würde halten, gewiſſermaßen das Amt des Pädagogen zu verſehen. Hierzu kommt, daß der Schüler des Hauſes nur das lernt, was ihm, in der Schule aber auch zugleich das, was anderen geſagt wird, woraus ihm, ſei es Lob oder Tadel, mancher Nutzen erwachſen kann. Auch wird der Ehrgeiz entflammt, und dieſer iſt, wenngleich an ſich ein Laſter, doch häufig die Quelle von Tugenden. Wer allein unterrichtet iſt, wird, wenn er mit ſeinen Kenntniſſen ins Leben tritt, bei heißem Sonnenſchein

gleichſam umdüſtert und ſtößt bei jedem Neuen an. Zugleich aber iſt ſein Geiſt in der Einſamkeit entweder erſchlafft und gleichſam verroſtet, oder im Gegentheil durch leere Einbildung angeſchwollen, da er ſich mit niemandem vergleichen kann. —

Sobald das Kind einige Fertigkeit im Leſen und Schreiben erlangt hat, beginnt der grammatiſche Unterricht, der ſowohl richtiges Sprechen und Schreiben, als auch Bildung des richtigen Urtheils bezweckt. Die Lectüre einzelner Muſter reicht hierzu nicht aus. Jede Gattung von Schriften muß ſtudirt werden, nicht bloß um ihres Inhaltes, ſondern auch um einzelner Worte und Ausdrücke willen, welche ſo oft durch einzelne Schriftſteller erfunden und eingeführt ſind. Auch darf bei vollkommener Grammatik die Kritik nicht ohne Philoſophie ſein, da ſich eine große Menge von Stellen ſelbſt in den Dichtern auf die tiefſte Kenntniß der Natur gründet. Muſikaliſche Bildung iſt der Metra und Rhythmen wegen nöthig. Nicht minder wird zur Lectüre Kenntniß der Beredtſamkeit erfordert, um über alles mit Genauigkeit und Reichthum ſich verbreiten zu können.

Zum Verſtändniß der Schriftſteller gehört außer der Kenntniß der Buchſtaben, ihrer Eintheilung, Verſchiedenheit Verwandtſchaft der Silben, Worte und Redetheile, auch Fertigkeit im Decliniren und Conjugiren, paſſende Hebung und Senkung der Stimme, Interpunction ꝛc. Vor allem gewöhne man ſich an ein geſetztes männliches Leſen, welches ſanfte Anmuth und ernſte Würde vereinigt, Dichter nicht wie kalte Proſa abarbeitet, aber auch nicht in ſingenden Declamationen ableiert. Bei der Lectüre ſelbſt ſollen zarte Seelen, die eine höhere Beſtimmung haben, als die rohe, unwiſſende Menge, nicht nur das Schöne, ſondern auch das ſittlich Gute lernen. Daher iſt es eine lobenswerthe Gewohnheit, die Lectüre ſogleich mit Homer und Virgil zu beginnen. Auch die tragiſchen Dichter haben ihren Nutzen. Die lyriſchen nähren den Geiſt nicht weniger. Doch iſt von ihnen eine zweckmäßige Auswahl einzelner Gedichte zu treffen; denn ſie haben oft zu frei geſungen, und Horaz möchte ich in vielen Stellen nicht einmal gern auslegen. Die Elegie, ſofern ſie Liebeserklärungen und ſpaßhafte Schwänke enthält, vermeide man gänzlich. Wenn die Sitten darin gut ſind, müſſen vor allem anderen Komödien geleſen werden. Vorzüglich ſind die älteren lateiniſchen Schriftſteller zu empfehlen, wenn ſchon ihr Geiſt mehr als die Kunſt gearbeitet hat, — beſonders um des Reichthums der Worte willen, deren Eigenſchaft in den Trauerſpielen ernſte Würde, in den Luſtſpielen Feinheit und attiſche Schönheit iſt. Beim Vorleſen verlange man, daß einzelne Stellen der Dichter in ungebundener Rede

wiederholt werden und daß von der Eigenſchaft der Versfüße Rechen-
ſchaft gegeben wird. Ferner iſt zu bemerken, was im Ausdruck fremd,
unnatürlich, was wider den Sprachgebrauch geſagt iſt. Zu zeigen iſt
zugleich, in wie mancherlei Verſtande jedes Wort genommen werde und
welche Verbindungen von Wörtern ungewöhnlicher ſind. Auch lehre
der Grammatiker die Tropen beurtheilen. Vor allem aber präge ſich
der jugendliche Geiſt feſt ein, was die mögliche Schönheit des Plans
und die angemeſſene Beſchreibung des Gegenſtandes iſt, was dem
Charakter der Perſon entſpricht, was in den Gefühlen, was in den
Worten nachahmungswürdig, wo ein voller Reichthum und wo Mäßigung
desſelben iſt.

Nach Aneignung der erſten Grundſätze der Sprache wende man
ſich zu den erſten Vorübungen im Stile, die ſich für die Jahre
ſchicken, welche einen ſchweren Unterricht noch nicht vertragen. Dahin
rechne ich, daß man dem Anfänger äſopiſche Fabeln, die an Leichtigkeit
zunächſt auf die Erzählungen der alten Mütterchen folgen, in einen
reinen und ſich nicht über die Grenze des Alltäglichen erhebenden
Vortrage erzähle; daß man darauf die klare Einfalt des Erzählten
mit Kunſt niederſchreiben, zuerſt die Verſe in ungebundene Sprache
übertragen, hiernach mit veränderten Worten erklären und dann eine
Umſchreibung derſelben verſuchen läßt, bei welcher es verſtattet ſein
muß, einiges kürzer auszudrücken, einiges zu verſchönen, doch beides
ſo, daß der Sinn des Dichters derſelbe bleibt. Auch allgemeine Sätze,
moraliſche und hiſtoriſche Schilderungen, wozu der erſte Entwurf gegeben
iſt, ſind empfehlenswerthe Jugendarbeiten. In kleinen Erzählungen,
von Dichtern bearbeitet, muß man ſich üben, nicht eigentlich, um ſeine
Schreibart dadurch zu vervollkommnen, ſondern nur, um ſich damit
bekannt zu machen. —

Ehe der Knabe die Rhetorenſchulen beſucht, ſoll er
in den anderen Gebieten des ſogenannten encyklopä-
diſchen Unterrichts unterwieſen werden. Namentlich iſt dem
künftigen Redner die Muſik nicht nur höchſt nützlich in Betreff der
Wortſtellung und der Modulation der Stimme, ſondern auch, weil ſie
Eurhythmie in die Action bringt. Natürlich gehört nur die männliche
Muſik hierher, welche das Lob tapferer Männer verherrlicht und zur
Aufregung und Beſänftigung der Leidenſchaften am meiſten beiträgt.
Durch die Geometrie wird formell der Geiſt angeregt, das Talent
geſchärft, die Schnelligkeit der Auffaſſung gefördert. Daher iſt ſie mit
der Arithmetik nicht bloß für den praktiſchen Redner, ſondern auch
wegen ihrer nicht geringen Verwandtſchaft mit der Beredtſamkeit ſelbſt,

namentlich in Rückſicht der Folgerungen und Schlüſſe, nothwendig. Der Redner kann daher der Kenntniß der Mathematik durchaus nicht entbehren. Außerdem iſt für die Action, ſowie überhaupt für die Bewegung und Haltung des Körpers, eine Gewandtheit und Beweglichkeit durch Leibesübungen und Tanzen nicht unzweckmäßig. Vorzüglich aber muß vom Grammatiker Deutlichkeit, Klarheit und Reinheit in der Ausſprache erſtrebt, ſowie dahin geſehen werden, daß die Endſilben nicht verſchluckt werden, und daß die Action zur Stimme und der Blick, der wohl zu beachten und zu regeln iſt, zur Action paßt. Alles das muß an paſſenden Stellen aus Komödien eingeübt werden. Und wenn die Kinder Redner leſen und ihre Schönheit fühlen können, ſo ſollen ſie ausgewählte Stellen auswendig lernen und ſie ſtehend deutlich und mit der gehörigen Action herſagen, um durch ſolche Vorträge die Stimme und das Gedächtniß zu üben. Man glaube nicht, daß die frühzeitige Beſchäftigung mit ſo verſchiedenartigen Gegenſtänden den jugendlichen Geiſt verwirrt und ermüdet; denn der menſchliche Geiſt iſt im allgemeinen ſo beweglich und raſch, daß er nicht eins allein treiben kann, ſondern ſeine Kraft in demſelben Augenblick auf mehrere Dinge richtet, da die Abwechslung den Geiſt ſtärkt und erholt und ihm eine gewiſſe Friſche bewahrt zu dem, was wir anfangen, indeß es weit ſchwieriger iſt, in einer Arbeit auszudauern.

Der rhetoriſche Unterricht muß ſich eng an den grammatiſchen anſchließen. Während beim Grammatiker die Poeſie und der derſelben zu Grunde liegende Inhalt Hauptgegenſtand des Unterrichts iſt, tritt beim Rhetor die wirkliche Geſchichte ein, die um ſo mehr Kraft erfordert, je größer ihre Wahrheit iſt. Eine fehlerfreie Erzählung läßt ſich hier von Anfängern nicht verlangen noch erwarten. Aber die beſte Hoffnung giebt ein munterer Kopf, der freimüthig etwas wagt, ja wohl gar zu viel auf ſich nimmt, erfindet und ſich über ſeine Erfindungen freut, wenn ſie auch gleich nicht vollkommen richtig ſind. Gegen den Ueberfluß ſind die Mittel leicht; aber das Unfruchtbare hebt man durch keine Bemühungen. Bei Jünglingen wird mir der Kopf wenig Hoffnung machen, bei welchem ſich früher die Urtheilskraft, als der Witz auszeichnet. Daher fordere ich ſogar, daß die erſten Verſuche einen Ueberfluß an Gedanken verrathen und über das Maß hinausſchreiten. Die Zeit wird einen großen Theil hinwegnehmen, die Erfahrung vieles ausfeilen und anderes unter der fortgeſetzten Uebung ſich von ſelbſt verlieren, wenn wir nur nicht ſogleich im Anfange das Blech ſo dünn ſchneiden, daß es bei der Gravirung zerbricht. Ueberhaupt darf man junge Köpfe nicht durch eine gar zu ſtrenge Verbeſſerung entmuthigen.

Sonst lassen sie leicht den Muth sinken, grämen sich und bekommen endlich einen Abscheu, und, was das Schlimmste ist, wenn sie alles fürchten müssen, wagen sie nichts mehr. Nach Verschiedenheit des Alters muß auch die Correctur verschieden sein und nach Maßgabe der Kräfte ein Aufsatz verschieden behandelt und beurtheilt werden. Erzählungen bilden den ersten Stoff zu Stilübungen. Ihnen kann man eine Uebung im Widerlegen und Beweisen zufügen. Große Männer loben und nichtswürdige tadeln ist sodann eine Uebung, die mehr als einen Nutzen gewährt. Die Uebung im Vergleichen verdoppelt den Stoff und beschäftigt nicht allein mit der Natur der Tugenden und Laster, sondern auch mit der Bestimmung des größeren oder geringeren Werthes derselben. Eben so sind Gemeinplätze, welche, ohne auf Personen zu sehen, nur das Laster im Auge haben, eine nützliche Uebung. Lob und Tadel der Gesetze endlich und die Beschäftigung mit dem heiligen, öffentlichen und Privatrechte verlangt schon größere Kräfte, die fast den höchsten Anforderungen genügen könnten.

Unendlich viel kann der Lehrer beitragen, die Fortschritte seiner Schüler zu beschleunigen, wenn er sie mit der Lectüre der Geschichtsschreiber und Redner bekannt und dabei auf die Schönheiten und, wo es nöthig ist, auf die Fehler des Schriftstellers aufmerksam macht. Dabei muß den Schülern der Inhalt der Schrift erklärt und darf nicht übergangen werden, was bei der Erfindung und dem rednerischen Ausdrucke zu bemerken ist. Die Manier des Redners, beim Eingang den Richter zu gewinnen, die Deutlichkeit, Kürze und Wahrheit im Erzählen, die hin und wieder vorkommenden Berathschlagungen und verstatteten Kunstgriffe, die Kunst in der Eintheilung, die feinen oder häufigen Beweise: das alles verdient Hervorhebung. Auch wird es nicht ohne Nutzen sein, bisweilen fehlerhafte Schriften zu lesen und zu zeigen, wie viel unschickliche, dunkle, schwülstige, niedrige, häßliche, übertriebene und entnervte Stellen darin sind. Der Lehrer aber soll dabei das Urtheil seiner Schüler prüfen und sie zum Behufe über dasselbe befragen. Auf solche Weise werden sie gewöhnt, selbst nachzudenken und zu erfinden, und das ist der Hauptzweck.

Das Gearbeitete soll zum Theil auswendig gelernt werden. Doch nicht alles, was die Jünglinge geschrieben haben. Auch ausgewählte Stellen aus Reden oder Geschichtsbüchern müssen memorirt werden, wodurch nicht allein das Gedächtniß schärfer geübt wird, als durch das Auswendiglernen eigener Arbeiten, so daß später mit desto weniger Mühe festgehalten wird, was man selbst aufgesetzt hat.

— ſondern wodurch auch ein Vorrath muſterhafter Gedanken geſammelt wird, ſo daß dann, ohne daß man ſelbſt es weiß, die Schönheit des Stils, die man im Gedächtniß trägt, den eigenen Arbeiten aufgedrückt wird.

Alle Mühe des Unterrichts iſt fruchtlos, wenn das Gedächtniß nicht lebendig iſt: umſonſt ſind alle Lehren, wenn das, was wir hören, ſchnell vorüberfließt. Nicht ohne Grund heißt daher das Gedächtniß die Schatzkammer der Beredtſamkeit. Das Gedächtniß muß deshalb für den Redner beſonders geübt und geſtärkt werden. Das Gedächtniß wird aber weſentlich beſſer, wenn man ſich in der Seele gewiſſe Sitze der Ideen bezeichnet. Denn wenn wir uns nach einiger Zeit von neuem irgendwohin begeben, ſo erkennen wir nicht bloß die Gegend, ſondern erinnern uns auch wieder an das, was wir damals vornahmen. Die damals gegenwärtigen Perſonen fallen uns bei, ja oft kehren dieſelben Gedanken in die Seele zurück, obgleich wir ſie nicht ausredeten. Solche Merkzeichen, die entweder von den Gegenſtänden ſelbſt oder von Worten genommen ſind, hat man auch von geiſtigen Thätigkeiten, ſo daß man ſich im Geiſte ein förmliches Haus bauen, dasſelbe in ſeine einzelnen Theile, Zimmer und Säle, Geräthe und Möbel zerlegen und jedem der Reihe nach einen Theil des Aufſatzes anvertrauen kann. Wenn das geſchehen und nun das Gedächtniß gebraucht werden ſoll, fängt man an, dieſe Oerter vom Anfange an durchzugehen, fordert jedem den Gedanken ab, den man ihm anvertraut hat, und beſinnt ſich darauf durch Hülfe des Bildes, das ihn bezeichnete. Will man einen Aufſatz von größerem Umfange im Gedächtniß zuſammenfaſſen, ſo iſt es gut, man memorirt ihn nach Abſchnitten, die jedoch nicht zu klein ſein dürfen. Man memorire von demſelben Papier, auf welches man den Aufſatz urſprünglich geſchrieben, wodurch man dem Gedächtniß gleichſam auf dem Fuße folgt und mit dem Auge des Geiſtes nicht nur die ganzen Seiten, ſondern auch die Zeilen ſieht und während man ſpricht, das Niedergeſchriebene gewiſſermaßen bloß ſtill abliest. In der Stille auswendig lernen, würde das Beſte ſein, wenn nur nicht ſo oft fremde Gedanken in die müßige Seele träten. Deshalb muß ſie durch die Stimme ermuntert werden, damit man dem Gedächtniß durch die zwiefache ſinnliche Beſchäftigung des Sprechens und Hörens zu Hülfe komme. Dabei iſt es nothwendig, daß man zuweilen prüfe, ob man auch wirklich das aufgefaßt habe, was man dem Gedächtniß einprägen will. Indem man dies thut, giebt man ſich Mühe und läßt keinen Augenblick unbenutzt, auch das zu wiederholen, was man ſchon eingeprägt hat. Uebrigens kommt es ſowohl beim Ausarbeiten, wie beim Schreiben darauf an, daß man geſund, nicht bei vollem Magen und frei von fremden Gedanken ſei. Sehr wichtig für das Gedächtniß

iſt ferner die Eintheilung der Harmonie in der Zuſammenſetzung des Vortrages, da man ſich denſelben um ſo ſicherer und feſter einprägt, je richtiger die Anordnung der Materie iſt. Was gut harmoniſch zuſammengeſtellt iſt, leitet das Gedächtniß durch einen abgemeſſenen Gang, weshalb Verſe ſich leichter auswendig lernen laſſen, als Proſa, und eben ſo eher Proſa von abgemeſſenen Ruhepunkten, als loſe und unverkettete. Die ſicherſte und wirkſamſte Gedächtnißkunſt endlich beruht in Uebung und Fleiß. Viel auswendiglernen, viel meditiren, und wenn es geſchehen kann, täglich: das iſt das Vortheilhafteſte. Nichts kann ſo ſehr durch Uebung gebeſſert, nichts ſo ſehr durch Vernachläſſigung verſchlechtert werden, als das Gedächtniß.

Alles aber, ſelbſt auch ein gutes Gedächtniß, macht den guten Redner noch nicht, — ihn macht allein die Tugend. Rechtſchaffen muß der Redner durchaus ſein. Die Weiſen ſagen es und die Ungelehrten ſind immer der Ueberzeugung geweſen, daß ein ſchlechter Menſch auch ein Thor ſei, und ein Thor kann niemals ein Redner werden. Auch iſt für das öffentliche, wie für das Privat-Beſte nichts verderblicher, als Beredtſamkeit, wenn die Bosheit davon Gebrauch machen wollte. Wer ein guter Redner werden will, muß deshalb ſeinen Charakter durch Philoſophie bilden. Um Fertigkeit in den Künſten der Handwerker, ſelbſt in den allerverachtetſten, zu erlangen, bedarf man Lehrmeiſter. Aber Tugend, d. i. dasjenige, wodurch ſich der Menſch der unſterblichen Gottheit mehr nähert, als durch alles Uebrige, könnten wir ungeſucht und ohne Mühe haben, wir dürften nur in die Welt geſetzt werden? Kann einer enthaltſam ſein, der nicht weiß, was Enthaltſamkeit iſt? Tapfer, wer die Schrecken des Todes, des Aberglaubens durch keine Gründe verſcheucht hat? O, für wie unwichtig muß man das alles halten, wenn man es für ſo leicht hält, daß man glaubt, es brauche nicht gelernt zu werden!

An Quinctilianus ſchließt ſich

Plutarch

aus Chäronea — 50 bis 120 n. Chr. — an, dem die letzte griechiſche Schrift über „Erziehung" wahrſcheinlich fälſchlich zugeſchrieben wird, indem dieſelbe einer ſpäteren römiſchen Zeit anzugehören ſcheint. Sie beſteht meiſtentheils in einer Zuſammenſtellung älterer Erziehungsregeln und iſt im Verein mit den Anſchauungen des Plutarch über Erziehung dadurch wichtig, daß man auch aus ihr ſieht, auf welche Weiſe die Erziehungstheorie dem fluthenden Verderben entgegenarbeiten zu können glaubte, und daß in ihr das Erziehungsbild des innig verſchmolzenen

römiſchen Weſens und Lebens (— darum wird die Beredtſamkeit weſentlich berückſichtigt —) und des griechiſchen Sinnens und Seins durch die Hervorhebung des ſchönen Maßes im Denken und Handeln, in leiblicher und geiſtiger Thätigkeit bezeichnet wird. Als Ziel der Erziehung wird der helleniſche Gedanke aufgeſtellt, die Kinder ſo zu gewöhnen, daß ſie ſich am Schönen freuen und über das Häßliche betrüben, während andererſeits nur diejenigen für vollkommene Männer gehalten werden, bei welchen Philoſophie und öffentliche Wirkſamkeit, hohe Geiſtesbildung und praktiſche Thätigkeit verbunden ſind.

In der Erziehung ſelbſt kommt es, wie in den Künſten, in den Wiſſenſchaften und in der Tugend auf drei Stücke an: auf Natur, Unterricht und Gewohnheit oder Uebung. Denn die Natur ohne Unterricht iſt blind, der Unterricht ohne Natur mangelhaft, die Uebung ohne beides unvollkommen. Wie zum Ackerbau gutes Land, ein guter Ackermann und guter Samen gehört: alſo auch in der Erziehung. Gute Anlagen (Land) ſollen einen guten Lehrer (Ackermann) und gute Lehren und Ermahnungen (Samen) finden. Der Natur gebührt die Anlage, dem Unterricht der Fortſchritt, der Uebung die praktiſche Anwendung, und alle zuſammen bilden die höchſte Vollendung, ſo daß, wenn eines fehlt, auch die Tugend mangelhaft ſein muß. Durch Leichtſinn werden die guten Anlagen verdorben: ein Acker, der von Natur gut iſt, verwildert durch Vernachläſſigung. Fleiß hingegen vermag ſo gewiß viel, ſo gewiß Waſſertropfen Steine aushöhlen, Eiſen unter den Händen abgenutzt wird, gekrümmte Wagenräder aber nie wieder zu ihrer Gleichheit gelangen. Der Charakter des Menſchen iſt und bleibt eine langwierige Gewohnheit.

Darum iſt es nothwendig, daß Mütter ihre Kinder ſelbſt ſäugen, wie die Natur ſie dazu anweiſt: ſie thun dies mit größerer Zuneigung als Ammen und erwecken die mütterliche Liebe deſto ſtärker. Macht Schwächlichkeit ꝛc. das Selbſtſtillen unmöglich, ſo muß eine tugendhafte Amme gewählt werden. Die Seelen der Kinder gleichen dem Wachſe, dem man, als mit einem Siegel, die Lehren der Weisheit und Tugend leicht eindrücken kann, während ſie ſich ſchwerlich wieder erweichen laſſen, wenn ſie ſpäter hart geworden ſind, im gleichen Maße aber auch allen Eindrücken widerſtreben. — Gleich wichtig iſt, daß man nur ſolche Knaben, welche eine gute Aufführung beſitzen und dabei das Griechiſche rein ſprechen, zu Umgangsgenoſſen der Kinder wähle oder mit ihnen zugleich erziehe. Vorzüglich aber müſſen die Kinder nur ſolche Erzieher erhalten, die mit wahrer Sittlichkeit

reiche Kenntniß und Erfahrung verbinden: wie der Winzer neben die Weinstöcke, damit dieselben gedeihen können, Pfähle schlägt, so müssen die Lehrer den Kindern gute Lehren und Ermahnungen einbinden. Eine gute Erziehung mit Einschluß des gehörigen Unterrichts ist das erste, mittlere und letzte Hauptstück, damit die Jugend tugendhaft und glückselig werde, während alle anderen Güter, wie Reichthum, vornehme Geburt 2c. im Verhältniß zu einer solchen Erziehung des Strebens nicht werth sind.

Von Jugend auf sollen Kinder angehalten werden, kein zärtliches Leben zu führen, die Zunge im Zaum zu halten, den Zorn zu besiegen und über ihre Hände Herr zu sein. Ein Stillschweigen zu rechter Zeit ist besser, als alles Reden. Noch nie hat es jemanden gereut, geschwiegen, viele aber, geredet zu haben. Vorzüglich sollen junge Leute gewöhnt werden, die Wahrheit zu sagen, und nie zu vergessen, daß Lügen eine Niederträchtigkeit ist und allgemein Abscheu verdient. Ueberhaupt muß man die Jünglinge vom Umgange mit bösen Leuten abhalten, da von den Lastern derselben unter allen Umständen etwas hängen bleibt. Ebenso müssen Aeltern ihre Kinder vor den Lastern der Mitschüler bewahren, weil auch diese schon im Stande sind, die tugendhaften Gemüther zu verführen. Dabei dürfen die Väter jedoch auch ihre Söhne nicht zu streng und hart behandeln, sondern sollen, ihrer eigenen Jugend sich erinnernd, die Ausschreitungen der Jugend milder beurtheilen. Sowie die Aerzte bittere Arzneien mit süßen Säften vermischen und das Angenehme zu einem Mittel machen, um dem Patienten das Heilsame beizubringen: eben so müssen die Väter die Strenge ihrer Strafen mit Sanftmuth verbinden und den Begierden ihrer Söhne bisweilen die Zügel lassen, zuweilen wieder anziehen, vornehmlich gegen bloße Fehltritte derselben Nachsicht beweisen, und wenn sie ja in Zorn gerathen, denselben wieder verrauchen lassen. Oefter ist es gut, sich zu stellen, als ob man diese oder jene Vergehungen der Kinder gar nicht sähe. Wir übersehen die Fehler unserer Freunde. Sollte man es uns verargen, wenn wir bisweilen die Fehler unserer Kinder übersehen? Auf diese Weise wird die muthwillige Jugend öfter gebändigt, als durch fortwährend strenges Einschreiten. Endlich — was die Hauptsache ist — sollen Väter durch Vermeidung aller Fehler, in treuer Ausübung ihrer Pflichten, ihren Söhnen selbst das beste Beispiel geben, damit diese auf den Lebenswandel derselben wie in einen Spiegel sehen und sich vor schädlichen Reden und Handlungen hüten lernen. Diejenigen Väter, die sich der nämlichen Fehler schuldig machen, wegen welcher sie

ihre Söhne beſtrafen, werden ihre eigenen Ankläger; diejenigen aber, welche ſelbſt laſterhaft leben, können ihre Söhne noch weit weniger, als ihre Sklaven, freimüthig beſtrafen.

Zum Fleiße in nützlichen Wiſſenſchaften halte man die Kinder durch Vorſtellungen und Ermahnungen, aber ja nicht durch Schläge und ſchimpfliche Behandlung an. Denn dadurch macht man ſie träge und ſchreckt ſie von der Arbeit ab. Tadel und Lob ſoll man wechſelweiſe ertheilen und ſtets dahin ſehen, daß ſie durch jenen nicht entmuthigt, durch dieſes nicht übermüthig und fahrläſſig werden. Und wie eine Pflanze durch mäßiges Begießen genährt, durch zu vieles Waſſer aber erſäuft wird, ſo werden die Geiſteskräfte der Kinder durch verſtändig auferlegte Arbeit vermehrt, durch übertriebene Anforderungen aber erſtickt. Man ſoll den Kindern nie die nöthige Erholung verſagen, ſondern ſtets eingedenk ſein, daß unſer ganzes Leben von der Natur in Fleiß und Erholung eingetheilt iſt. So ſpannt man den Bogen und die Leier ab, um ſie hernach wieder aufſpannen zu können.

Da eine gute Leibesbeſchaffenheit in der Jugend die Bedingung eines geſunden Alters iſt, ſo ſoll man die Leibesübungen der Kinder nicht außer Acht laſſen, wobei man darauf zu ſehen hat, daß ſie den Knaben nicht entkräften und zum Studiren untauglich machen.

Ein Knabe von guter Herkunft darf in keiner der ſogenannten encykliſchen Wiſſenſchaften unbewandert ſein. Die Fertigkeit der Rede ſoll er als Arznei gebrauchen und bis zum männlichen Alter nie unvorbereitet auftreten. Die Vorträge ſollen weder prunkvoll und ſchwülſtig, noch von einer zu trocknen und niedrigen Schreibart ſein. Wie ein Körper nicht bloß geſund, ſondern auch von guter Conſtitution ſein muß, ſo ſoll eine Rede nicht bloß keine Fehler, ſondern auch Kraft und Stärke beſitzen. Vor allem darf die Jugend nicht Vorträge aus dem Stegreif halten, wodurch nicht allein die Reinheit und Geſundheit der Auffaſſung getrübt, ſondern auch Unfeſtigkeit, Schwanken und Leichtſinn des Lebens und Charakters bewirkt wird: Knaben ſolches Extemporiren geſtatten, heißt den Grund legen zur äußerſten Leerheit in Reden.

Die Schriften der Alten ſoll die Jugend ebenſo gebrauchen lernen, wie der Ackermann ſeine Geräthe gebraucht. Nicht der Beſitz, der Gebrauch der Bücher iſt das Werkzeug der Unterweiſung. Junge Leute müſſen, wie bei einer ſchmackhaften Speiſe, ſo beim Hören und Leſen mäßig und behutſam ſein und nur das Gute und Nützliche heraus ſuchen. Zugleich müſſen ſie ſich gewöhnen, nie etwas Unſittliches zu billigen, was Dichter ſagen, noch viel weniger darin eine Entſchuldigung

eigener Schlechtigkeit zu finden. So müſſen wir zu verhüten ſuchen, daß junge Leute nicht von ſchlechten Grundſätzen und Sitten angeſteckt werden, zugleich aber bei ſolchen Veranlaſſungen lebendige Neigung zum Gegentheil zu erwecken ſtreben, indem wir bei jeder Stelle ſogleich Lob oder Tadel hinzufügen. Dann entlehnen ſie, wie die Bienen in den wildeſten Blumen und in Dornen den beſten Honig finden, aus Stellen ſchlechten Inhalts manche nützliche Lehre.

Das Hauptwerk der Erziehung macht die Philoſophie aus. Es iſt ſchön und angenehm, viele Städte zu durchreiſen, aber nützlich, in den beſten zu wohnen. Was für den Leib die Heilkunſt und Gymnaſtik iſt, das iſt für die Seele die Philoſophie. Sie iſt die einzige Arznei für ihre Schwachheiten und Leidenſchaften. Durch ſie lernt man erkennen, was ſchön und häßlich, was recht und unrecht iſt, was zu wählen und zu meiden ſei, insbeſondere im Glück nicht dem Uebermuth, im Unglück nicht zu großer Trauer zu verfallen. Denn im Glück edelmüthig ſein, iſt männlich, keinen Neid zu erwecken, beſcheiden, durch die Vernunft die Wolluſt zu beſiegen, weiſe, und über den Zorn Herr zu werden, das Zeichen eines außerordentlichen Mannes. Allerdings, wie in den Elementen, in der Lyra und Paläſtra aller Anfang mit großen Mühen und Schwierigkeiten verbunden iſt; hernach aber mit dem allmählichen Fortſchreiten und der zunehmenden Fertigkeit alles angenehmer und leichter wird: ſo auch in der Philoſophie. Gleichwie der Halm, je jünger er iſt, deſto weniger Schwierigkeiten im Aufkeimen und Wachſen findet, wenn er aber emporgeſtiegen iſt, gleichſam ermüdet und gehemmt wird, ſo werden auch die, welche zu Anfang in großem Laufe der Philoſophie zueilen, wenn ſie kein Wachsthum ihrer Erkenntniß ſpüren, leicht ſchlaff. Wer aber feſten Schrittes, geraden Weges und ernſten Sinnes ſich ihren Schwierigkeiten entgegenſtellt, der bekommt gleichſam Flügel und fliegt zur Gottheit, die, wie im Menſchen die gottentſproſſene Vernunft die niederen Triebe beherrſcht, in und über der Welt als ordnende und erhaltende Macht ſich bethätigt. Der höchſte Gott iſt Urheber alles Guten, und in ihm findet ſich weder Zorn noch Haß. Der Menſch hingegen iſt von Geburt mit Sündhaftigkeit behaftet, die, wenn ſie eine Veranlaſſung findet, hervortritt, indem die Vernunft ſich der Leidenſchaft entweder nicht widerſetzt, oder von derſelben überwältigt wird. Damit der Menſch rein und tugendhaft werde, wird er ſich zur Gottheit heranbilden, indem er ſich allmählich vom Böſen befreit und den Logos in den vernunftloſen Theil der Seele aufnimmt und einbildet, wodurch eine auf Selbſterkenntniß gegründete Beſſerung erlangt wird. — —

Das Volk Israel.

Die theokratiſche Erziehung.

§ 11. Die Erziehung bei den Israeliten.

Im israelitiſchen Volke tritt uns die eigenthümlichſte aller Nationen in der vorchriſtlichen Welt entgegen, — ein Volk mit einer ſpröden Individualität, mit einem innerlichen, den ewigen Bedürfniſſen des Geiſtes zugekehrten Leben und mit einer Weltanſchauung, die einerſeits die Nabelſchnur des Orients an ſich trägt, andrerſeits aber weit über die orientaliſchen Völker, wie über Griechenland und Rom, hinausragt. Der Gedanke von Einem Gott und Einer Menſchheit, den dieſes Volk auf ſeinem Schilde trägt, macht es zum prieſterlichen Vertreter der ganzen Menſchheit; der Gedanke des Nationalgottes und des auserwählten Volkes, den es dicht neben jenen erſteren ſtellt, läßt ſeine Weltreligion zum Egoismus und zum Knechtdienſt zuſammenſchrumpfen. Aber ein Weſenhaftes hat trotz dieſer Einſeitigkeit Israel für alle Zukunft in die Weltgeſchichte hineingeſtellt: die Beziehung des ganzen Lebens auf den Einen Gott. Und durch dieſes Verhältniß iſt eine Tiefe und Innigkeit des religiöſen Gefühls und der religiöſen Erkenntniß, ſowie eine Großartigkeit in der ethiſchen Anſchauung, ein Ernſt und eine Weisheit in der Erkenntniß der Würde und Beſtimmung des Menſchen gegeben, woran kein anderes vorchriſtliches Volk hinanreicht.

Wie das ganze Leben religiös und durch religiöſe Gebote geregelt, ſo war auch die Erziehung im Volke Israel eine ſtreng religiöſe. Das Geſetz war der Zaum, der Zaum und der Zuchtmeiſter für das Volk: welch' anderes Erziehmittel ſollte für die Kinder angeordnet werden, als das Geſetz? — Durch das geoffenbarte Geſetz erzog Jehova ſein Volk: durch das Geſetz auch erzog der Vater ſein Kind, indem er ihm dasſelbe und damit unbedingten Gehorſam, Ehrfurcht und freudige Dahingabe an Jehova einprägte und es oft daran erinnerte; indem er aber vor allem ſelbſt mit der übrigen Familie das Geſetz vorlebte. — Das Kind war ein heiliges Geſchenk Gottes: darin fanden die Aeltern die heilige Verpflichtung, das Kind zu Gott hin zu erziehen. Der Vater hatte dabei in ſeiner Familie nichts anderes zu thun, als was Jehova

in und mit ſeinem Volke that. Er war der Prieſter des Hauſes und ſtand im Namen Gottes in der Familie, züchtigte, wie Gott, mit Strafen, um die Abgewichenen auf den rechten Weg zu leiten und fügte, wie Gott, den Züchtigungen und der Strenge väterliche Liebe und Milde zu. „Die Furcht Gottes iſt der Weisheit Anfang," — war der Grundſatz der Erziehung, die weſentlich eine häusliche war und damit das allein wahrhafte Fundament einer ſittlichen Erziehung ergriffen hatte, indeß ſie wiederum durch ihre Abgeſchloſſenheit eigenſüchtig machte, den Sinn für das Allgemeine unterdrückte und dahin führte, daß die Israeliten mehr gute Hausväter als gute Bürger waren.

Weil die Erziehung eine häusliche war und weil ſich im Hauſe das Verhältniß Jehovas zu ſeinem Volke wiederholte, war auch die Achtung gegen die Aeltern ſehr groß. „Du ſollſt deinen Vater und deine Mutter ehren, wie dir der Herr dein Gott geboten hat, auf daß du lange lebeſt auf Erden und daß dirs wohlgehe im Lande, das dir der Herr, dein Gott, giebt;" — dieſe Lehre ward den Kindern ſchon früh eingeprägt. Die Aeltern ſtanden dem Kinde an Gottes Statt, und die Frömmigkeit gegen ſie floß mit der Frömmigkeit und Ehrfurcht gegen Gott zuſammen. „Ein Auge, das den Vater verſpottet und verachtet, der Mutter zu gehorchen, das ſollen die Raben am Bache aushacken und die jungen Adler freſſen." Wer einen Fluch gegen Vater oder Mutter ausſtieß, über den ward öffentlich der Fluch ausgeſtoßen und die Todesſtrafe verfügt; die Todesſtrafe traf auch den, der Vater oder Mutter ſchlug. — Dieſe Achtung und Ehrfurcht vor den Aeltern ward auf das Verhalten des jüngeren gegen das ältere Geſchlecht übertragen: bei den Großvätern iſt Weisheit, ſagt Hiob, und bei den Alten Verſtand. Mit der Vorſchrift, die Aeltern zu ehren, war deshalb die andere verbunden: „Vor einem grauen Haupte ſollſt du aufſtehen und die Alten ehren".

Die Kinderzucht war im Volke Israel — analog dem Verhältniſſe des Israeliten zu Jehova, deſſen Baſis die Furcht war, — auf Furcht gegründet, und Stock und Ruthe fehlten ihr nicht. Die älterliche Autorität ſcheint bis zur Verheirathung der Kinder gewährt zu haben. Den Gatten konnte der Vater nicht nur der Tochter, ſondern unter gewiſſen Beſchränkungen auch dem Sohne die Gattin beſtimmen. Die Töchter konnten verkauft werden, aber nur an Israeliten und nur aus Armuth. Das Weib war noch nicht gänzlich frei; ihre Freiheit wurde durch viele orientaliſche Anſchauungen zerſplittert. Die gewöhnliche Weiſe, eine Frau in die Ehe zu nehmen, war Kauf: das Mädchen wurde alſo, vom Vater wenigſtens, als Sache betrachtet.

Selbſt im Verhältniß zu Jehova konnte ſich das Weib noch nicht ſelbſtändig und mit eigener Verantwortlichkeit bewegen: es ſtand der Tochter im Hauſe ihres Vaters zwar frei, Gelübde zu übernehmen; dieſe waren aber nur gültig, wenn der Vater dazu ſchwieg und ſie dadurch bekräftigte; auch den Gelübden der Ehefrau konnte der Mann die Verbindlichkeit entziehen, ohne daß ihrer Seele daraus Schaden erwachſen ſollte. Die Polygamie war geſetzlich erlaubt, obſchon ſie ſeit der Zeit der Patriarchen ein veralteter Gebrauch und dadurch gerichtet ward, daß der Hoheprieſter ſich nur mit einer Frau verheirathen durfte: in Wahrheit herrſchte die Monogamie.

Der Unterricht erſtreckte ſich vornehmlich auf die Einübung des Geſetzes, auf die Geſchichte der Vorzeit und auf Kenntniß der Großthaten, die Jehova an ſeinem Volk gethan hat. Geſang und Tanz — letzterer vorzüglich von den Frauen und Jungfrauen — mußten zur Verherrlichung Jehovas geübt werden, und damit die Kinder ſelbſtthätigen Antheil am Gottesdienſt nehmen konnten, lernten ſie wahrſcheinlich frühzeitig ſchon leſen, womit auch das Schreiben verbunden geweſen zu ſein ſcheint. Außerdem unterwies der Vater den Sohn in ſeinem Handwerk — es war Sitte, daß der Sohn das Geſchäft des Vaters erlernte — und ſtellt mit ihm Waffenübungen an, da jeder Israelit vom 20. Jahre ab zum Militärdienſt verpflichtet war. Die Töchter lernten bei der Mutter Kochen und Backen, Verfertigung von Kleidungsſtücken ꝛc., und wurden daneben im Geſang, im Spiel der Schlaginſtrumente und im Tanz unterrichtet. —

Dieſe allgemeinen Grundgedanken wurden im Laufe der Zeit weiter ausgeführt und entwickelt, und erhielten beſonders unmittelbar durch, vor und unter der Regierung der erſten Könige ihre Durchbildung.

Sobald ein Kind geboren war — der neugeborne Knabe wurde mit viel größerer Freude begrüßt, als das Mädchen —, wurde es in Salzwaſſer gebadet und in Windeln gewickelt. Der Knabe wurde ſodann am achten Tage beſchnitten und dadurch als Bürger in den theokratiſchen Staat aufgenommen. Er erhielt dabei einen Namen, der oft von zufälligen Umſtänden abhing, oft ſehr bedeutſam war, deſſen appellativiſche Bedeutung ſich meiſt auf Jehova und den religiöſen Cultus bezog und deſſen Wahl mehr von dem Vater als von der Mutter ausgegangen zu ſein ſcheint. — Der Mutter lag die erſte Sorge für den Säugling ob. Sie ſtillte denſelben in der Regel an ihrer eignen Bruſt und zwar meiſt bis über das dritte Jahr hinaus. In ihrem Kreiſe wurde das religiöſe Gefühl des Kindes geweckt und wurden ihm die Gebote eingeprägt.

Sobald der Geſchlechtsunterſchied hervortrat und eine Trennung der Geſchlechter nothwendig ward, blieb nur noch die Tochter bei der Mutter, um bei ihr den religiöſen und häuslichen Sinn zu pflegen und zu entwickeln, ſowie die Wirthſchaft praktiſch zu erlernen und eine muſiſche Bildung zu empfangen. Die muſiſche Bildung ward nicht bloß von den vornehmern, ſondern von allen Ständen erzielt: ſie beſtand neben dem Spiel der Handpauke oder der Kaſtagnetten aus Geſang und Tanz, wobei der letztere nie zum bloßen Vergnügen und nie zum Dienſte der Wolluſt, ſondern nur bei feierlichen Gelegenheiten zur Verherrlichung Jehovas geübt ward.

Der Sohn trat beim Hervortreten des Geſchlechtsunterſchiedes aus dem engeren häuslichen Kreiſe heraus und unter die ſpecielle Aufſicht des Vaters. Von dieſem ward er zunächſt im Ackerbau oder in der Viehzucht, in der Jagd oder Fiſcherei, auch wohl im Töpfer-, Walker-, Färber-Handwerk oder in dem eines Holz- und Eiſenarbeiters unterrichtet. Ohne daß er einen geregelten gymnaſtiſchen Unterricht erhielt, ward er daneben in den Waffen, ſowie in Muſik und Tanz geübt. Der weitere Unterricht bezog ſich vorzüglich auf die moſaiſche Geſetzgebung und auf Kenntniß der jüdiſchen Geſchichte. Neben der Einprägung des Geſetzes im Großen wurden die ſpeciellen Geſetze nach und nach eingelernt. Es wurde dem Knaben unterſagt Thiere zu mißhandeln, Vogelneſter zu zerſtören ꝛc. — Er wurde an Reinlichkeit und geſunde Diät gewöhnt ꝛc. Beſonders aber wurde der religiöſe Sinn, auch der Sinn für die religiöſen Gebräuche ausgebildet. An dem Laubhüttenfeſt ſchwenkten die Kinder unter dem Hoſiannageſang den Lulab, d. i. den Büſchel, der aus beſtimmten Gewächſen beſtand; an der Paſſahmahlzeit durfte ſie gleichfalls Theil nehmen; am Sabbath mußten ſie Speiſen miſchen. Endlich wurden ſie zu den jährlichen Feſtreiſen mitgenommen, und „das Angenehme und Feſtliche ſolcher jährlichen Caravanen, wo ganze Familien zuſammen waren, Verwandte und Freunde ſich wiederſahen und die Nation in ihrem Heiligthum ſich zuſammenfand, konnte nicht ohne großen Eindruck auf die Herzen der Kinder bleiben, der durch das ganze Leben hindurch forttönte". Dieſe Erziehung, die zugleich Unterricht war und das ganze Leben durchdrang, war eine nationale und eine hiſtoriſche: auf den Feſtzügen ꝛc. lernte der junge Israelit zugleich, was Gott von Anfang an für ſein Volk gethan hat, und wie ſeine Auserwählten von ihm gezeugt haben. —

Oeffentliche Schulen waren in dieſer Zeit noch nicht vorhanden. Die höhere Bildung, welche nach und nach die Schreibkunſt, die Poetik, die Heilkunde, die Anfänge der Philoſophie und

eine tiefer gehende Kenntniß in den Geſetzen umfaßte, wurde den Söhnen der vornehmeren Familien von einem Prieſter oder einem eigenen Erzieher, den Kindern der Propheten und Prieſter aber in den Prophetenſchulen ertheilt. In den Prophetenſchulen, die ſchon vor Samuel beſtanden, aber durch ihn zu ihrer Blüthe gelangten, und deren es zu Gibea, Rama, Bethel, Jericho, Gilgal gab, lebten — weniger Knaben, ſelten Frauen — die Jünglinge und heranreifenden Männer mit ihren Lehrern und wohnten oft in großer Anzahl — zuweilen mehrere Hunderte — zuſammen, wie ſie auch gemeinſchaftliche Koſt hatten. Hauptunterrichtsgegenſtand war neben Poeſie und Muſik Unterweiſung über das Geſetz zur Erweckung und Ausbildung des ächt theokratiſchen Geiſtes, — Anleitung zum Nachdenken, zur Schriftforſchung, zum Gebet, zum Lobe des Herrn, zu heiliger Geſinnung und zum heiligen Verhalten, damit die Jünger ſich Sanftmuth, Demuth, Weisheit, Furchtloſigkeit, Feſtigkeit und himmliſche Geſinnung aneigneten. Die Prophetenſchulen waren Privatanſtalten, erhielten aber wegen des Anſehens ihrer Vorſteher einen öffentlichen Charakter. Unter David blühten ſie, wie unter ihm die Poeſie und die Muſik blühte. Er dichtete ſelbſt ſeine erhabenen Pſalmen und ſang zur Harfe. Er ſtellte 4000 Sänger aus dem Levitenſtande an. Für die Erziehung aber ſtand er ſelbſt als Lehrer, als Beiſpiel und als Muſter vor ſeinem Volke — durch den freudigen Glauben an Gott, an deſſen Größe, Güte, Fürſorge, Verſöhnlichkeit und Duldung, — durch den Troſt, den er ſpendet, wenn das Leben laſtend werden will, — durch die Belehrung, die er giebt, welchen Weg man wandeln müſſe, um dem zu gefallen, an deſſen Beifall mehr als an dem einer halben Welt liegen müſſe, — durch den freudigen Genuß des Lebens, mit dem er auf Höhen und in Thälern ſteht und mit dem er bei dem lauten Lobgeſange der Schöpfung nicht allein verſtummen will, — durch ſein ganzes Leben zugleich, das einerſeits zeigt, wie wahre Frömmigkeit thätig für die Ausbreitung der Glückſeligkeit der Menſchen macht, das aber andrerſeits auch offenbart, wie kein Menſch vor dem Falle ſicher iſt und wie jedes Leben in einem Kampfe beſteht.

Mit Salomo erlitt die jüdiſche Erziehung eine völlige Veränderung. Durch Einkleidung ſeiner Weisheit in ein morgenländiſches Gewand und durch Förderung heidniſcher Sitte untergrub er das innere Leben des Volkes, und ſchon Joſaphat, König von Juda, mußte um 900 v. Chr. Leviten und Prieſter im Lande herumreiſen laſſen, um den verfallenen Gottesdienſt wieder aufzurichten. Israel zerfiel äußerlich und innerlich, bis es an den Waſſern Babels ſeine frühere Blüthe beweinen mußte.

Mit dem Verluſte der politiſchen Selbſtändigkeit ging auch die ſelbſtändige geiſtige Entwicklung in Israel verloren. Die Israeliten wurden im Exil bei den Chaldäern mit vielen neuen Gedanken, Vorſtellungen und Anſchauungen bekannt, und dieſe (die Lehre von der Vergeltung; die Engeltheorie; das Dogma vom Satan) vermiſchten ſich mit der nationalen Eigenthümlichkeit bald mehr, bald weniger. Die Nationalanſchauung ward dadurch zum Theil umgeſtaltet und mit fremdartigen Beſtandtheilen verſetzt. Um ſo ſorgfältiger ſuchte man nach der Rückkehr aus dem Exil über die genaue Befolgung des Geſetzes zu wachen, mit größter Aengſtlichkeit das rechte Verſtändniß der heiligen Schrift zu bewahren und jeder neuerungsſüchtigen Auslegung den Weg zu verſperren, ſo daß ſich bald eine feſtſtehende traditionelle Auslegungsweiſe bildete, die mit orthodoxer Zähigkeit das Alte feſthalten wollte, das doch nicht mehr feſtgehalten werden konnte, deſſen Urſprung bis auf Esra, ja bis auf Moſes zurückgeführt ward und deſſen Inhaber und Bewahrer der Gelehrtenſtand, die Schriftgelehrten, waren, die ſich den Ehrentitel Rabbi, d. i. Meiſter, beilegten. Die Gelehrſamkeit der Schriftgelehrten umfaßte das Ganze des Geſetzes: ihre gelehrte Erkenntniß war eine theologiſch-juriſtiſche. Sie waren es, welche jedem Wißbegierigen den tieferen Blick in das Geſetz öffneten, welche, wo es ſich um den praktiſchen Sinn der Geſetze handelte, dieſen deuteten und zweifelhafte Fälle unter die Regel ſubſumirten, welche amtliche Antworten ertheilten und darum theils Beiſitzer im Synedrium waren, zum Theil Unterrichtsanſtalten für ſolche Jünglinge hielten, die ſich zu Rabbinen ausbilden wollten, indeß noch ein anderer Theil im Privatſtande lebte und vorkommenden Falls die Stelle von Rechtsconſulenten einnahm. Ihr Geſchäft war das Studium der heiligen Schriften, — die Beſorgung der Abſchriften von denſelben und die Bewachung dieſer Abſchriften, — die Auslegung des Bibelwortes nach den Ueberlieferungen der Väter, — der Unterricht des Volkes in den Synagogen (— Synagogen entſtanden durch die Entfernung vom Tempel und das Bedürfniß öffentlicher Belehrung —), — die Bildung der ſtudirenden Jünglinge, — die Beſorgung alles bürgerlich-religiöſen Schreibweſens, der Verträge, Scheidebriefe ꝛc. Um das Geſetz ward durch ſie ein Zaun traditioneller Satzungen gezogen, und man verlor ſich immer mehr in äußerlichem, geiſttödtendem Formel- und Ceremonialwerk. Ueber Befolgung und Bewahrung dieſer Traditionen eiferten die Schriftgelehrten mit eben dem Eifer, wie für die Erhaltung des geſchriebenen Geſetzes, und ſie erhoben ſich in dieſem ihren Eifer und ihrer Anmaßung ſo ſehr über die Ungelehrten und

wußten ſich dabei ſo großes Anſehen zu verſchaffen, daß ihre Autorität nicht nur mehr als die der Aeltern galt, ſondern daß ſie ſogar für untrüglicher angeſehen wurden, als die Gebote des geſchriebenen göttlichen Geſetzes. Der Israelit konnte ſich fortan nichts Höheres denken, als ein Rabbi zu ſein oder zu werden. Zu Ende des Traktats Horajoth heißt es: „Ein Prieſter hat den Vorrang vor einem Leviten, ein Levit vor den andern Israeliten, ein gemeiner Israelit vor einem Mamſer (einem Kinde, das aus Ehebruch oder aus Blutſchande erzeugt iſt). Dieſes gilt, wenn die benannten Perſonen im übrigen einander gleich ſind. Iſt aber der Mamſer ein Schüler der Weiſen und der Hoheprieſter ein nicht rabbiniſch Geſchulter, ſo hat ein ſolcher Mamſer den Vorrang vor einem ſolchen Hoheprieſter.“ „Wer ſeine Tochter mit einem Gelehrten vermählt, oder ihm von ſeinem Eigenthum Genüſſe bereitet, iſt gleich dem, der ſich mit der Gottheit vertraut macht.“ „Wer gegen ſeinen Lehrer ſtreitet, redet gegen die Gottheit; wer mit ſeinem Lehrer zankt, zankt mit der Gottheit; wer über ſeinen Lehrer murrt, murrt über das höchſte Weſen.“

Auf die Bildung des Volkes hat die gelehrte und wiſſenſchaftliche Entwicklung des Judenthums keinen Einfluß. Die weſentlichſte Erziehung desſelben war auch jetzt, wie früher, eine häusliche. Um ſich jedoch zu vergewiſſern, daß die Maſſe des Volkes in der Treue gegen das Geſetz und die Tradition erhalten bleibe, wurde das heranwachſende Geſchlecht im Geſetz und in den Ueberlieferungen beſonders, aber rein mechaniſch, unterwieſen. Die erſte Schule für Kinder ſoll kurz vor der Zerſtörung Jeruſalems Jeſus, Sohn des Jamla, errichtet haben, worauf die Schulen bald ſehr zahlreich wurden, da hinfort der Jude glaubte, daß er des ewigen Lebens nicht theilhaftig würde, wenn er ſeine Kinder nicht unterrichten ließe. „Eine jede Stadt oder jeder Flecken, worin keine Schule, werde in den Bann gethan und wenn dies nichts hilft, zerſtört, weil ein ſolcher Ort die Wirkung des rabbiniſchen Ausſpruchs hindert: Durch den Dampf aus dem Munde der Kinder in der Schule wird die Welt erhalten.“ Für 25 Kinder beſtimmte man einen Schulmeiſter, für 40 einen mit einem Gehülfen, für 50 zwei. Die Schulmeiſter ſollten ihre Untergebenen in Furcht halten, dabei aber zugleich freundlich ſein. Sie durften die gehörige Zeit des Unterrichts nicht verſäumen, damit nicht der Fluch von Jeremias auf ihnen ruhe. Ein jüdiſcher Lehrer ſollte ſich keinen Lohn von ſeiner Schularbeit verſprechen, weil ſelbſt der große Lehrer Moſes umſonſt gearbeitet hat. Die Bezahlung durfte er nicht für ſeine Mühe, ſondern nur für die Zeitverſäumniß nehmen. —

Wie die Volksschule, so beherrschten die Rabbinen auch die Synagogen, und verfolgten jeden, der die Vorträge über biblische Abschnitte aus dem Gesetz (Pareschan), aus den Propheten (Haphtharen) und aus anderen alttestamentlichen Büchern (Megilloth) nicht in ihrem Sinne und Geiste hielt. —

Gelehrtenschulen fanden sie vorzüglich zu Alexandria, wo der jüdisch-alexandrinischen Religionsphilosophie gehuldigt ward; — zu Babylon, wo die wahrscheinlich im 2. Jahrhundert n. Chr. von Rabbi Akiba theils geordnete, theils verfaßte Kabbala (— ein phantastisches Gemisch philosophischer Gedanken und religiöser Vorstellungen, durchflochten vom abenteuerlichsten Aberglauben und von rabbinischen Spielereien aller Art —) herrschte; — und zu Jerusalem, wo die Schule durch den Sitz des Hohenrathes und des Hauptgottesdienstes äußerlich gehoben, aber innerlich durch Ehrgeiz, Herrschsucht und Zeloteneifer zerrüttet ward. In den gelehrten Schulen erklärten die Rabbinen das alte Testament und vermittelten sie die alte Anschauung desselben mit dem neuen aufgeklärten Bewußtsein, wodurch der Grund der späteren Tradition gelegt ward, die nach der Zerstörung Jerusalems in Palästina zu Joppe und Tiberias und in Babylonien zu Sora, Babel ꝛc. immer mehr anwuchs, bis sie endlich nebst den für die spätere Zeit passenden Gesetzen im Talmud, d. i. Lehre, doctrina, niedergeschrieben ward. Die erste Grundsammlung des Talmud veranstaltete im 2. Jahrh. n. Chr. der Vorsteher der Akademie zu Tiberias, Juda, der Heilige. Dieser erste Theil des Talmud, die Mischna, d. i. Wiederholung (Wiederholung des alten Gesetzes in anderer Form), ward in den Schulen erklärt und kommentirt. Nachher wurden auch diese Kommentare niedergeschrieben, und daraus entstand in Palästina am Ende des 3. Jahrh. der zweite Theil des Talmud, die Gemara, d. i. Vollendung oder ausführliche Erklärung. Die Gemara von Jerusalem, wie sie genannt ward, wurde im 5. Jahr. zu Babel durch eine kürzere und klarere ersetzt, und diese babylonischen Texte, die zugleich den Mischtext enthalten, werden gewöhnlich unter dem Namen Talmud, der im 6. Jahrh. n. Chr. abgeschlossen ward, verstanden. Die im Talmud vertretene strenge nationale Richtung wurde von den Rabbinen des Mittelalters fortgesetzt.

Die Schulen der Rabbinen schlossen Mathematik und Naturkunde, Geschichte und Politik von den Unterrichtsgegenständen aus: diese Wissenschaften waren verachtet und zum Theil ausdrücklich verboten. Theologische und juristische Gesetzesfragen waren die Hauptsache des Unterrichts, wobei man sich in sophistischen Spitzfindigkeiten über den

Buchſtaben des Schriftſtellers erging, oder nach einem geheimen Sinn bei demſelben ſuchte, und wobei nie der Lehrer den Schüler, oft aber der Schüler den Lehrer fragte. Sprache und Beweisart waren meiſt ſymboliſch. Der Knabe ſaß mit ſeinen Genoſſen vor dem Rabbi auf der Erde: er hatte nichts zu thun, als zu hören und das Gehörte im Gedächtniß zu bewahren. Nach langjährigem Unterricht wurde der ausgezeichnete Schüler durch Auflegen der Hände in die Klaſſe der Chaberim aufgenommen, in der er auf niedrigem Seſſel neben dem Stuhle des Rabbi ſaß. Er durfte jetzt beim Spruche ſeine Stimme geben und überall lehren, wobei er ſich jedoch verpflichten mußte, nichts anderes zu ſagen und zu lehren, als was er von ſeinem Lehrer vernommen hatte. Auf der nächſten Stufe ward der Chaber zum Rabbi ernannt. „Du biſt nun Lehrer“ — bei dieſen Worten legte ihm der Rabbi die Hand aufs Haupt und übergab ihm einen Schlüſſel und eine Schreibtafel als Symbole der Schriftauslegung. Als Rabbi durfte er unter ſeinem eigenen Namen ſeine Meinung vortragen; mußte jedoch ſtets der Halacha gemäß, d. i. nach der Deutung des Geſetzes, die von den Schulen des erſten und zweiten Jahrhunderts ausgegangen war, andere unterweiſen.

Im ſpitzfindigen, geheimnißwitternden Rabbinenthum erſtarrte das Judenthum und gab damit ſeine weltgeſchichtliche Miſſion auf. Nach dem Untergange des Reichs irrten die zerſtreuten Mitglieder der Nation herum in aller Welt; ſie hatten viel zu leiden und zu dulden unter dem Drucke und der Verfolgung, der ſie allerorts ausgeſetzt waren, bis mit der Zeit der Vernunft und Humanität ihre Erlöſung anbrach und ihnen durch vollſtändige politiſche Gleichſtellung Gelegenheit geboten wurde, ſich als gute Staatsbürger zu erweiſen und der Geſammtheit vielfach, namentlich auf materiellem Gebiete, als Pionniere des Fortſchritts zu dienen. In Deutſchland pflegen ſich auf dem Gebiete der Pädagogik die beſten unter ihnen entſchieden der Richtung zuzuneigen, welche die Bildung des Menſchen zur reinſten und edelſten Menſchlichkeit, oder was daſſelbe ſagen will, zur Gottähnlichkeit auf ihre Fahne geſchrieben hat. —

§ 12. Schluß der Geſchichte der Pädagogik in der vorchriſtlichen Zeit.

Der Schluß in der Entwicklung der vorchriſtlichen Pädagogik zeigt, daß bei den Griechen-Römern wie bei den Juden die innere Bildung zur äußeren Gelehrſamkeit erſtarrt war. Das Nationale, worin die Subſtanz von dem Leben der Griechen, Römer, Israeliten ꝛc. ruhte, hatte ſich verwiſcht und war aufgehoben. Die Religionen hatten ſich

zerſetzt und gewährten keinen Halt und Troſt mehr. Die Philoſophie ſuchte vergeblich nach der Harmonie von Welt, Menſch und Gott, und konnte ſie weder mit der haltloſen Innerlichkeit des Menſchen, noch mit dem myſtiſchen Verſenken ins Abſolute ergreifen. Die Kunſt dient dem Nutzen und dem Vergnügen, ohne das Reich der Ideale vorzuzaubern. Die Leibes- und Geiſtesbildung war auseinandergefallen und in der alexandriniſchen Weltlitteratur modiſch gelehrt geworden. Das geſellſchaftliche Leben beſtand in raffinirter Wollüſtelei. Der alten Welt war ihr Schwerpunkt abhanden gekommen, und deshalb war ſie haltlos.

Und dennoch hatte ſich ein Allgemeines und Weſentliches bei dieſem Untergange gerettet, oder vielmehr aus der vorchriſtlichen Zeit als Bleibendes und Bleibenswerthes herausentwickelt. Wie die griechiſch Erziehung unter den Ptolemäern eine gelehrte ward und einen auf formelle und geſellige Gewandtheit gerichteten Charakter erhielt, dadurch aber zugleich den Orient mit dem Occident vermittelte und die orientaliſche Fülle dem griechiſchen Geiſte zur Benutzung und Verarbeitung reichte, ſo entwickelte auch der gelehrte Charakter der römiſchen Bildung in der Kaiſerzeit, je weiter ihre Auflöſung als volksthümliche fortſchritt und je mehr vor dem römiſchen Volke und römiſchen Rechte alle Völker gleich wurden, die Humanität, die in Vielſeitigkeit des Wiſſens, in Eleganz der Form und in Anerkennung des Menſchlichen beſtand. Auch das Judenthum vereinigte in ſeinen Schulen, die bei Erforſchung der Schrift nach allen Seiten hin zu allgemein wiſſenſchaftlichen Studien führen mußten, alle Elemente der vorchriſtlichen Bildung. Und ſo treffen denn Judenthum und Heidenthum in der humaniſtiſchen wiſſenſchaftlichen Bildung als in ihrem gemeinſamen Endpunkte zuſammen und ſind damit die Propheten, die der humanen Bildung und Erziehung des Chriſtenthums den Weg bereiten. Von der chineſiſchen Erziehung zum unbedingten Gehorſam in der Familie war die vorchriſtliche Erziehung ausgegangen; zur Gewöhnung durch Lehre und Zucht in den indiſchen Kaſten, ſowie bei der kriegeriſchen Nation der Perſer und bei den ſymboliſirenden Prieſtern der Aegypter war ſie fortgegangen; in den ſyſtematiſchen und organiſchgegliederten Uebungen zur harmoniſchen Ausbildung des Leibes und des Geiſtes bei den Griechen und in der Familienzucht und praktiſchen Ausbildung des römiſchen Staatsbürgers hatte ſie gegipfelt; — um in der religiöſen Erziehung des Volkes Iſrael zu enden. Damit hatte die vorchriſtliche Zeit alle Phaſen der Erziehung innerhalb der Nationalität durchgemacht; an ihrem Ende aber die Nationalität und alſo ſich ſelbſt, ſowie ihre nationale Bildung in einer allgemeinen Bildung aufgehoben und dadurch

positiv die humane Bildung des Christenthums vorbereitet, wie sie negativ auf dieselbe dadurch hingewiesen hat, daß sie weder mit ihrer nationalen, noch mit ihrer allgemeinen Bildung die volle Entwicklung der Individualität, nach der die Welt strebte und in der sie ihre Befriedigung suchte, zu geben vermochte. In dieser Entwicklung und Vorbereitung zur christlichen Erziehung hin hat die Geschichte der Pädagogik als ewige, nun nicht mehr isolirte, sondern sich einander beschränkende und bedingende Momente in das Christenthum hinüberzunehmen:

Von China das mechanische Sichaneignen mechanischer Geschicklichkeit, und die Familienpietät; — von Indien und Aegypten die Gewöhnung und das consequente Sicheinarbeiten in einen bestimmten Stand durch Beispiel und Uebung; — von Persien das Streben nach Wahrhaftigkeit, nach Frugalität und nationaler Gesinnung; — von Griechenland harmonische Ausbildung der schönen Individualität durch Gymnastik und Musik; — von den Römern den aus dem Familiengeiste erwachsenden hohen Patriotismus und unermüdlichen Gemeinsinn; — von den Israeliten religiöse Bildung und Erziehung durch religiösen Familiensinn und durch den das ganze Leben durchdringenden und begleitenden Gedanken Gottes.

Alle diese Erziehungsmomente erhalten ihren Mittelpunkt und dadurch zugleich ihre richtige Begrenzung in dem Prinzipe der Humanität, in dem die christliche Erziehung wurzelt.

Der Einzelmensch ist, wie Schleiermacher sagt, eine besondere Mischung der menschheitlichen Elemente. Diese Mischung wird theilweise bestimmt durch den specifischen Charakter des Familien- und Volkslebens, dem das Individuum entsprossen ist.

Bezeichnend ist es für die vorchristliche Zeit, daß man die Besonderheit dieser Mischung als das Wesentliche ins Auge faßte und darnach auch die Erziehung bestimmte, und sich nebenbei höchstens zu der Ueberzeugung erhob, daß gewisse Seiten der Menschennatur durch Lehre und Uebung gekräftigt und entwickelt werden können.

Der christliche Glaube, nach welchen wahrhaft Göttliches in Menschengestalt erscheinen kann und wirklich erschienen ist, richtete den Blick auf die Elemente der menschlichen Natur selbst und führte zu der Erkenntniß, daß Göttliches und Menschliches im Wesentlichen identisch ist. Entwickelt man also die menschheitlichen Elemente durch Erziehung, so macht man den Menschen seinen Schöpfer ähnlich, und die Erziehung zur Gottähnlichkeit ist also im Grunde reinmenschlich, die humane Erziehung. Zugleich auch führte der christliche Glaube

zu der Ueberzeugung, daß in jedem Individuum Göttliches lebt und entwickelt werden muß, alſo zu dem Gedanken einer Gleichſtellung aller Individuen vor Gott und in Gott, und der Gleichberechtigung aller Menſchen hinſichtlich einer wahrhaft menſchlichen Erziehung — alſo zu einem Gedanken, in welchem das punctum saliens aller nachchriſtlichen Erziehung geſucht werden muß. —

II.

Nach Chriſtus.

Die Weltepoche der humanen Erziehung.

Nach Christus.

Die Weltepoche der humanen Erziehung.

§ 13. Das Wesen des Christenthums und seine Entwicklungsknoten.

Das Christenthum ist die Religion des menschgewordenen Gottes und des gottgewordenen Menschen, — die Religion der Versöhnung der Menschheit mit der Gottheit, des endlichen mit dem unendlichen Geiste. Mit Erkenntniß dieser Wahrheit ist das Wesen Gottes wie das Wesen des Menschen erkannt. Erst wo die Einheit der göttlichen und menschlichen Natur, die Erscheinung Gottes im Fleisch als Wahrheit gewußt wird, fängt die wahre Welt und Selbsterkenntniß an. Und erst wo der rechte und wahre Begriff vom Menschen, von seiner Würde und Bestimmung vorhanden ist, kann das Princip der wahren Erziehung erfaßt werden. Im Heidenthum galt der Mensch nur als Mittel für ein anderes, für die Zwecke des Staates, und nur soweit wurde ihm Werth beigelegt, wie weit er für den Staat, für das Vaterland ꝛc. arbeitete. Mit dem Gedanken der Gott-Menschheit wird der Mensch von unendlichem Werthe in sich selbst, indem Gott ihm immanent ist, und er, eine gottgesetzte Persönlichkeit und göttlichen Geschlechts, keine andere Aufgabe hat, als sich seiner Lebens- und Wesensgemeinschaft mit Gott bewußt, d. i. Gottes Kind zu werden und diesem Bewußtsein gemäß zu leben. Eins mit Gott zu sein, wie und weil das Göttliche sein wahres Wesen ist: das ist des Menschen Bestimmung, die der Stifter des Christenthums in seiner Person vorgelebt hat und die er als Forderung für jeden Menschen hinstellt. „Werdet vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist."

Mit diesen Fundamentalwahrheiten des Christenthums ist sowohl die unendliche Bedeutung und Berechtigung der Einzelpersönlichkeit an-

erkannt, als auch damit die wesentliche Gleichheit und Ebenbürdigkeit aller Menschen ausgesprochen. Der Mensch wird von nun ab als Mensch geachtet, weil jedes Individuum als ein göttlich Berechtigtes gewußt wird, — die ganze Menschheit als ein sittlicher Organismus betrachtet, dessen Glieder durch die Liebe zusammengehalten werden. Damit müssen alle Lebensgestalten fallen, die auf Selbstsucht gebaut sind. An die Stelle beschränkter Nationalität tritt das allgemein Menschliche. Vor Gott dem Vater sind alle Menschen Kinder — alle gleich: damit ist der Gegensatz von Herr und Knecht, Mann und Weib 2c. aufgehoben, weil und indem diese natürlichen Unterschiede fortan nicht mehr den wahren Werth des Menschen bestimmen.

Wie das Leben und mit dem Leben wird auch die Erziehung durch das christliche Princip tiefer erfaßt und ihrem wahren Wesen entsprechend umgestaltet. Bei allen vorchristlichen Völkern bestimmte die Nationalität die Aufgabe der Erziehung: die christliche Erziehung ist, wie das Christenthum selbst, eine allgemein menschliche. Das Ziel, das die christliche Pädagogik stellt, — Nachahmung und Nachfolge Christi — ist für alle Nationen, alle Stände, beide Geschlechter dasselbe. Das Christenthum ist das geistige Lebensprincip, daß in seiner Allgemeinheit unter allen Verhältnissen Anwendung findet und alle wahren geistigen Bestrebungen in Kunst, Wissenschaft 2c. in sich aufnimmt; es ist das Christenthum das tiefste Product des Menschengeistes, aus der innersten Natur des Menschen herausgearbeitet, das Kind der höchsten menschlichen Geistesthätigkeiten: die christliche Pädagogik stellt sich zur Aufgabe, den Menschen zur Gottähnlichkeit zu erziehen, und um zu diesem Ziele zu gelangen, alles, was Kunst und Wissenschaft, was Welt und Leben bieten, in ihr Bereich zu ziehen, damit eine harmonische Entwicklung des Leibes und Geistes, sowie Harmonie im Geistesorganismus hervorgerufen werde und ihr Zögling denkend die Wahrheit, wollend die Tugend und fühlend die Liebe bewußt und mit Vernunft ergreife. —

Das Christenthum erfaßt den endlichen Geist als einen Strahl des unendlichen, alles Dasein begründenden göttlichen Geistes. Damit stellt es die Geistigkeit und Innerlichkeit als die Wahrheit und Wesenheit der Natürlichkeit und Aeußerlichkeit auf. Erst mußte jedoch die Welt in ihrer Nichtigkeit erkannt sein, ehe man ihre Wahrheit, Gott in ihr, zu erkennen vermochte, und erst mußte sich der natürliche Mensch in

ſeiner **Ungeiſtigkeit**, d. i. Sündhaftigkeit erfaſſen, ehe ſich der wahre Menſch zu Gott emporheben konnte. Es ſtellt ſich das Chriſtenthum daher zuerſt der Welt feindlich gegenüber, um ſie in Wahrheit und mit der Wahrheit zu überwinden und zu durchdringen. Darin ruhet das Weſen des **vorreformatoriſchen Chriſtenthums**, deſſen Bekenner die Welt durch Entweltlichung und Askeſe verneinen, und ſich in den von den Geſtalten ihrer Phantaſie ausgeſchmückten Himmel flüchten, um dieſen Himmel in Geſtalt der Kirche wiederum auf die Erde niederzuziehen und daher trotz der abſtracten Innerlichkeit in abſtracter Aeußerlichkeit, in einem diesſeitigen und jenſeitigen Jenſeit, nie und nirgends aber bei und in ſich ſelbſt zu leben. Der Wiſſensinhalt tritt im vorreformatoriſchen Chriſtenthume dem Einzelnen von außen her entgegen, wird ihm von der Kirche gegeben. Dieſe Kirche mit ihren Ordnungen und Satzungen umſpannt das phyſiſche und pſychiſche Leben und beſtimmt daher auch Wiſſenſchaft wie Erziehung. Die Wiſſenſchaft kann ſich nur, wie die Kirche ſelbſt, in den abſtracten Gegenſätzen des Verſtandes bewegen, — ſie iſt Scholaſtik. Auch Unterricht wie Zucht ſind in die Formeln des in Gegenſätzen lebenden Verſtandes und in den Dienſt der Kirche gebannt.

Gegen dieſe Aeußerlichkeit empört ſich der Geiſt der Geſchichte und ſetzt an die Stelle der Heiligkeit die Sittlichkeit, an die Stelle der geiſtlichen Herrſchaft die Herrſchaft des Geiſtes. Darin ruht **der Grundgedanke der Reformation**, mit der die Herrſchaft der Vernunft beginnt, die ſich in allen Sphären des Lebens und der Geſellſchaft, der Wiſſenſchaft und Erziehung ſpiegelt und darſtellt. Die nachreformatoriſche Erziehung iſt die vernünftige Erziehung. —

Die Fundamente des Christenthums und seiner Erziehung.

§ 14. Jesus Christus, der Lehrer und Erzieher der Menschheit.

Jesus Christus ist der Wendepunkt der Zeiten. Er ist der vollständige Mensch in Gott. Was der Mensch sein soll: das ist Jesus als Christus, — im Denken, Fühlen und Handeln die Einheit mit Gott.

Damit ist auch der Erziehung ihr ewiges Ideal gesetzt. Jeder Christ soll nach den ihm von Gott verliehenen Anlagen auf seine Weise ein Christus werden, d. h. durch Ueberwindung seiner Natürlichkeit und Selbstsucht und durch siegende Entfaltung des Geistigen und Reinmenschlichen in ihm in ein freies persönliches Verhältniß zu Gott treten. Jesus Christus hat diese Aufgabe in seinem Leben vorgelebt.

Durch seine Lehre und mit seiner That, — in und mit seinem ganzen Leben ist er der Lehrer und Erzieher der Menschheit. Es giebt fortan keine höhere Weisheit, als die von Christus offenbarte, daß Gott ein Geist ist und daß die, so ihn anbeten, im Geist und in der Wahrheit anbeten müssen, — keine größere Wahrheit als die, daß Gott wesentlich im Menschen lebt, daß Gott des Menschen wahres, göttliches Sein ist, — keine göttlichere Aufgabe als die: „Du sollst lieben Gott, deinen Herrn von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüth und von allen deinen Kräften: das ist das vornehmste und größte Gebot; das andere aber ist dem gleich: du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst.“ Das ist die absolute Wahrheit, die Lehre für alle Zeiten, in deren Aneignung und Bethätigung die Aufgabe der Menschheit liegt, indeß in der Person von Christus selbst das absolute Beispiel gegeben ist, wohin diese Wahrheit führt, was sie wirkt, wie sie Gestalt annehmend, aussieht.

Das vollendete Ideal für die Erziehung der Menschheit, wie des Einzelmenschen, ist auch zugleich das Ideal für die Entwicklung des

werdenden Menſchen, für die Erziehung der Kindheit. Jeſus Chriſtus lebte in ſeiner Perſon, die wahre, gottgewollte Entwicklung des Kindes vor. Wer Gott recht ehrt, der ehrt auch die Aeltern recht; denn er hat ſeinen Eigenwillen geopfert und dient dem allgemeinen, ſittlichen Willen: das iſt die große Wahrheit, die uns die Geſchichte ſeiner Kindheit darlegt. Schon in dem Knaben ward das Bewußtſein lebendig, daß das Gottesreich höher noch als die Familie ſteht: „Wiſſet ihr nicht, daß ich ſein muß in dem, was meines Vaters iſt?“ Doch unterwarf ſich ſein freigewordener Geiſt freiwillig auch dem älterlichen Gebot: er gehorchte ſeinen Aeltern, als ſie ihn im Tempel zum Weggehen aufforderten, nachdem er in und mit ſeinem Verweilen daſelbſt zugleich — wie die Geſchichte erzählt — die Haupttheile aller Erziehung gezeigt hatte: er ging in den Tempel, Uebung der Religion; er ſaß unter den Lehrern, — Verehrung der Wiſſenſchaft; er war ſeinen Aeltern unterthan, — Liebe der Ordnung und des Gehorſams: er hörte erſt, dann fragte er, — der Weg, wie die geiſtigen und göttlichen Wahrheiten vom Kinde angeeignet werden können und müſſen. So „nahm er zu an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menſchen:“ — geiſtig und leiblich. Zu welcher Höhe der Entwicklung er aber auch gelangen mochte, — er vergaß derer, an deren Bruſt er gelegen hatte, nie: mitten in der Hölle des Verlaſſenſeins am Kreuze übergab er das Liebſte, ſeine Mutter, dem Jünger der Liebe.

Das Ideal der Kinderwelt iſt auch das Ideal der Lehrerwelt. Jeſus Chriſtus iſt der Muſterlehrer — in Weisheit und Liebe, in Glaube und Lehre, in Rath und That. Die tiefſte Weisheit ſprach er in verſtändlichſter und dennoch vollendetſter Form aus. Anziehend, feſſelnd, faſſend, verſtändlich, klar, überzeugend: ſo ſind ſeine Lehren, weil ſie nichts anderes als das Weſen des Menſchen darlegen, — ſeine Beweiſe, weil er ſie aus der Natur, dem Spiegel des Ewigen und der Verwandten des Menſchen, ſchöpfte, — ſeine Gründe, weil ſie den Geſetzen und Forderungen der Menſchenvernunft entnommen ſind. In Gleichniſſen begeiſtert er die Herzen, und durch die Herzen gewinnt er den Willen. Aus dem Leben heraus nimmt er ſeine Vorträge; darum greift er mit ihnen in das Leben hinein. Geiſt und Leben iſt ſein Wort, das die ſchlummernden Seelenkräfte aufzuwecken und die ſittlich-religiöſen Geiſtesthätigkeiten in deren Mittelpunkt zu ſtellen ſtrebt. — Aber nur vor den empfänglichen Herzen ſchließt er ſein Herz auf (— den Armen predigt er das Evangelium vom Himmelreich —), und allein da, wo er Demuth und ſelbſtverleugnende Liebe findet, offenbart er die Geheimniſſe der Religion. Auch nicht auf gleiche Weiſe und in gleicher Form bringt er allen alles dar: vor dem Volke ſpricht er in Parabeln, vor dem

engeren Kreiſe ſeiner Jünger meiſt in kurzen Sprüchen und Sentenzen. Und ſelbſt dieſen Jüngern bietet er nicht auf einmal alles; — jedesmal nur ſo viel, als ihr Geiſt zu faſſen vermag: er hat ihnen ſelbſt bei ſeinem Weggange noch vieles zu ſagen; aber ſie können es nicht tragen. Darum weiſt er ſie hin auf den Geiſt, der ſie in alle Wahrheit leiten ſoll.

Dieſer vollendete Lehrer gab, wie durch ſein Thun, ſo in ſeinen Lehren die ewigen Fundamente der Pädagogik. — Wie er ſeine Aufgabe überhaupt nicht im Aufgeben des Geſetzes, ſondern in vollkommener Erfüllung deſſelben fand, ſo hob er auch das Fundament des ſittlichen Lebens und der Erziehung, die Ehe, nicht auf, ſondern nur aus ihrer Aeußerlichkeit heraus, um ſie auf die Innerlichkeit der Liebe zu baſiren; „Ich ſage euch, wer ein Weib anſiehet, ihrer zu begehren, der hat ſchon die Ehe mit ihr im Herzen gebrochen.“ „Ein Mann wird Vater und Mutter verlaſſen und ſeinem Weibe anhangen und werden zwei ein Leib ſein.“ — Vor der Kinderwelt fordert er hohe Achtung und Anerkennung ihrer perſönlichen Würde. „Wahrlich, ich ſage euch, wer das Reich Gottes nicht empfängt, als ein Kind, der wird nicht hineinkommen.“ „Und er herzte ſie, legte die Hände auf ſie und ſegnete ſie.“ Und er ſprach: „Wer ein ſolches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf; wer aber ärgert eines dieſer Geringſten, die an mich glauben, dem wäre beſſer, daß ein Mühlſtein an ſeinen Hals gehängt und er erſäufet würde im Meere, da es am tiefſten iſt.“ „Sehet zu, daß ihr nicht jemand von dieſen Kleinen verachtet, denn ich ſage euch: Ihre Engel im Himmel ſehen allezeit das Angeſicht meines Vaters im Himmel.“ Die Kinder ſind ihm in ihrer Demuth und Beſcheidenheit, in ihrer anſpruchsloſen Einfalt und Unſchuld, in ihrer Argloſigkeit und Liebe, in ihrer Aufrichtigkeit, Geradtheit und Empfänglichkeit für das Göttliche die Bilder der höchſten Vollendung, zu denen ſich der Menſch in ſeinem Bewußtſein emporarbeiten ſoll, ſo daß er bewußt wird und iſt, was ſie unbewußt ſind. Darum fordert er ſeine Jünger auf, daß ſie wieder werden ſollen, wie die Kinder; deshalb ſtellt er den in Eitelkeit und Rangſucht ſtreitenden Jüngern das Kind mit der Aufforderung vor, dieſem ähnlich zu werden; deshalb gibt er auf die Frage, wer der größeſte im Himmelreich ſei, die Antwort: „Wer ſich ſelbſt erniedrigt, wie dieſes Kind, der iſt der größeſte im Himmelreich.“ — Dabei empfiehlt er die hingebendſte erziehende Liebe der Aeltern gegen ihre Kinder und läßt den Vater ſelbſt den ungerathenen Sohn bei ſeiner Rückkehr mit Freuden in die Arme ſchließen, indeß er, gegenüber der falſchen Kindesliebe, welche die höchſten Ziele des Menſchen vergißt, daran erinnert, daß der, welcher Sohn oder Tochter

mehr liebt, als ihn, sein nicht werth ist. — Er betont die leibliche und die geistige Erziehung der Kinder; höher jedoch als der Leib und seine Entwicklung steht ihm das Geistesleben und damit die geistige Erziehung. Denn „was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme Schaden an seiner Seele? Oder was kann der Mensch geben, daß er seine Seele wieder erlöse?“ „Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln auf Erden, da sie die Motten und der Rost fressen und da die Diebe nachgraben und stehlen. Sammelt euch aber Schätze im Himmel, da sie weder Motten noch Rost fressen und da die Diebe nicht nachgraben und stehlen. Denn wo euer Schatz ist, da ist auch euer Herz.“ „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen.“ — Wie wird dieses Reich erreicht? „Das Reich Gottes ist nicht Essen und Trinken, sondern Freude und Friede im heiligen Geist.“ —

„Das ist das lebendige Licht, das jeden Menschen erleuchtet, der in die Welt kommt.“ Auch für die Erziehung. Jesus Christus hat den ewigen und wahrhaftigen Begriff, sowie das Prinzip und Ziel der Erziehung aufgestellt. Der menschgewordene Gott, der zu Gott erhobene Mensch: das ist das Bildungsideal der christlichen Erziehung. Erziehung des Menschen ist Herausziehung desselben aus seiner Niedrigkeit und Sinnlichkeit, und Ziehung und Erhebung in die Ebenbildlichkeit Gottes, — geistige Vollendung durch harmonische Entwicklung des Reinmenschlichen in ihm. Diese Aufgabe der Erziehung, die Christus stellt, ist unter allen Nationen, für beide Geschlechter, für jeden Stand — dieselbe: ein Princip, das nicht bloß die Spitze aller Theorie ist, weil es mit dem Ringen des menschlichen Geistes nach seiner Freiheit und Wesenheit zusammenfällt, sondern das sich auch in der Praxis bewährt, weil es in seiner Allgemeinheit unter allen Verhältnissen Anwendung findet und keine Bestrebungen des Geistes, weder in Kunst noch in Wissenschaft von sich ausschließt, feindlich allein dem, was der sittlichen Freiheit des Geistes gefährlich ist. —

§ 15. Die Pädagogik des neuen Testamentes.

Nachdem Christus von seinen Jüngern geschieden war, bildete für sie seine verklärte Gestalt den Inhalt ihres Glaubens, der, fern von Gründen und Beweisen, die unmittelbare Gewißheit der Erlösung an dem in ihrem Innern wiedergebornen Christus hatte. Christus, der Mittler zwischen Gott und dem Menschen, war der Mittelpunkt der ursprünglichen Lehre und des ursprünglichen Glaubens. Natürlich mußte die Persönlichkeit Christi, wie sie beim Leben des Herrn in den einzelnen

Jüngern, je nach deren verschiedener Individualität, verschieden aufgefaßt wurde und darum verschiedene Gestalt gewann, auch nach seinem Weggange verschieden in ihnen geistig wiedergeboren werden. Und diese verschiedene Gestaltung Christi in den Geistern der einzelnen Jünger und deren Schüler, je nachdem diese mehr rationalistisch oder mystisch angelegt waren, und je nachdem sie aus der Anschauung des Judenthums oder aus der des Heidenthums heraus in die christlichen Anschauungen eintraten, mußte auch verschiedene Bilder von der Lehre und dem Leben Christi in ihren Darstellungen erzeugen. Während demnach die mit praktischem, sittlichem Geiste beanlagten **Synoptiker** in Christus wesentlich die ideale Persönlichkeit betonen und darstellen, sieht der mit gnostischer Speculation und mystischem Tiefsinn erfüllte **Johannes** in ihm von Anfang an den ewigen Logos, den Menschen, in dem Gott persönlich erschienen ist, und stellt diesen Gott, in dem die Herrlichkeit des Vaters voller Gnade und Wahrheit wohnt, als den Weg, die Wahrheit und das Leben dar.

Neben diesen Zeichnungen des Bildes Jesu stellt das neue Testament die Geschichte des ersten Christenthums und die Entwicklung der christlichen Anschauung dar. Die älteste christliche Gemeinde war nur eine neue Secte des Judenthums, die streng am mosaischen Gesetz, auch am Ritualgesetz, festhielt und sich vom orthodoxen Judenthum nur durch den Glauben unterschied, daß Christus der von den Juden erwartete Messias gewesen sei, dessen Wiederkunft in nächster Nähe bevorstehe. Sie war sich noch nicht des Gegensatzes zu ihrem eigenen Ausgangspunkte bewußt. Dieses Bewußtsein ward dem Christenthum erst durch **Paulus** gebracht, den gewaltigen, tiefsinnigen Heidenapostel, der mit scharfer und gewandter pharisäischer Dialektik, durch griechische Logik geschult, mit der griechischen Sprache vertraut, im Besitz des römischen Bürgerrechtes, den Universalismus des Messiasglaubens, gegenüber dem jüdischen Particularismus, verkündete, indem er es theoretisch bewies und praktisch durchsetzte, daß Christus für alle Menschen gestorben sei. Mit dem Gedanken von der allgemeinen Nothwendigkeit des messianischen Heils, die er aus der allgemeinen Sündhaftigkeit der Juden wie der Heiden begründete, und mit der Forderung der Ungültigkeit des mosaischen Gesetzes auf christlichem Standpunkte, riß er das Christenthum vom Judenthum geschichtlich los und erhob er das Christenthum zur allgemeinen Weltreligion. Er warf von diesem Gedanken aus die Frage auf, wie der Mensch zum Gefühl der Versöhnung gelange, und antwortete darauf: Nur durch Christus. Allein durch den Glauben an ihn, das Ebenbild Gottes, den Erstgeborenen der Schöpfung, das Haupt

der Gemeinde und den Anfang der Auferſtehung, kann die Rechtfertigung vor Gott erlangt werden: der Glaube, d. i. das Sichhingeben, das Leben, Sterben und Auferſtehen in und mit Chriſtus, iſt die ſubjective Bedingung, durch die der Menſch in das wahrhafte und reine Verhältniß zu Gott eintritt, d. i die Gerechtigkeit erlangt; — die objective Bedingung der Rechtfertigung iſt die Gnade Gottes, die den Gerechten für uns ſterben ließ, damit wir dem Geſetze getödtet würden mittelſt des Leibes Chriſti, mit ihm aber auch wieder auferſtänden und das göttliche Leben der Liebe lebten, indem wir wirklich und realiter eins mit Gott werden. Dieſe Seligkeit der Rechtfertigung genießt doch nur der nach dem Rathſchluſſe Gottes dazu Berufene: die Begnadigung liegt nicht an jemandes Wollen oder Streben, ſondern an Gott, der begnadigt, wen er will, und wenn er will, verhärtet, damit er ſeinen Zorn, aber auch ſeine Langmuth und ſeine Liebe zeige, — mit der er am Ende alle zu ſich emporhebt, ſo daß Berufung und Ausſchließung nur verſchiedene Stufen ſind und werden, auf denen es ins Gnadenreich geht. — Der Menſch iſt im pauliniſchen Lehrſyſtem in den Mittelpunkt der Vorſorge Gottes geſtellt. Nach Gottes Bilde iſt er geſchaffen und als Mikrokosmos an die Spitze der Natur geſtellt. Aus Erde und aus Gottes Geiſte geſtaltet, iſt er eine lebendige Seele: die Seele iſt das Innere des Leibes und der Geiſt das Innere der Seele. Von der Entwicklung des Embryo an iſt der Menſch ein Ineinander von Leib und Geiſt, vermittelt durch die vom Geiſte ausgegangene Seele. Die Seele iſt das Band zwiſchen Geiſt und Materie im Menſchen und das Treibende des Leibes: ſie iſt im Blute, und darum iſt das Blut der alles umfaſſende Quell des phyſiſchen Lebens, indeß das geiſtig ſeeliſche Leben ſeine Wurzel im Herzen und ſeine Gipfel im Haupte hat. Die Gottebenbildlichkeit des Menſchen offenbart ſich weſentlich im Geiſte, der ſich weſentlich im Denken, Wollen und Fühlen auseinandergelegt. Im Naturleben iſt er aus Gottes Liebe gerückt. In dem durch den Glauben ergriffenen gottmenſchlichen Leben hingegen ſteigt er in das Centrum Gottes hinein, erkennt dann alle Dinge, auch die Tiefen der Gottheit, und lebt die Liebe, in der alles chriſtliche Leben ſeine Wurzel und ſeine Triebkraft hat. Natürlich ſind auch hier noch die Gaben und Gnaden je nach der von Gott geſetzten Individualität verſchieden. Alle ſind ein Leib in Chriſto, aber jeder iſt ein beſonderes Glied und unter einander iſt einer des anderen Glied. Darum ſoll keiner ſagen: Ich bin pauliſch; noch der andere: Ich bin apolliſch. „Es ſind mancherlei Gaben, aber es iſt ein Geiſt; und es ſind mancherlei Aemter, aber es iſt ein Herr; und es ſind mancherlei Kräfte, aber es iſt ein Gott, der da wirket alles in allem.“ —

Auf dieſe Theologie der Evangeliſten und auf dieſe Soteriologie und Anthropologie des Paulus baut ſich **die neuteſtamentliche Pädagogik.**

Die Ehe wird von den Schriftſtellern des neuen Teſtaments als das Abbild des Verhältniſſes aufgefaßt, in dem Chriſtus zu ſeiner Gemeinde ſteht. Das Gebot der Monogamie wird geheiligt. Das Weib ſoll ſich nicht ſcheiden laſſen von dem Manne, und der Mann ſoll das Weib nicht verlaſſen. Es iſt beſſer, ſich verheirathen, als ſich wilden Trieben überlaſſen. Der Mann ſoll nicht Beherrſcher, ſondern Beſchützer und Verſorger der Seinigen, das Weib nicht mehr Sklavin, ſondern Freundin und Gefährtin des Mannes ſein. „Die Weiber ſeien unterthan ihren Männern als dem Herrn. Wie die Gemeinde Chriſto unterthan iſt, ſo auch das Weib dem Manne in allen Dingen.“ „Ihr Weiber, ſeid unterthan euren Männern in dem Herrn, wie ſichs gebühret.“ „Ihr Männer, liebet eure Weiber, gleichwie Chriſtus geliebt hat die Gemeinde und hat ſich ſelbſt für ſie gegeben.“

Das Verhältniß der Aeltern zu den Kindern iſt und ſoll ein Abbild des Verhältniſſes Gottes zu den Menſchen ſein. Darum muß Liebe das Band ſein, das ſie einander verbindet. Nur an der Liebe der Aeltern zu den Kindern, die ein Geſchenk Gottes und darum Gottes Eigenthum ſind, kann ſich des Kindes Liebe zu Gott, deſſen ſichtbare Stellvertreter die Aeltern ſind, entzünden. Nur in hingebender Liebe werden die Aeltern ſich hüten, den Kindern Aergerniß zu bereiten; werden ſie vielmehr die Kinder als ihnen von Gott anvertraute Seelen betrachten und mit ihrer geiſtigen Wohlfahrt zugleich für die leibliche ſorgen. Nicht nach Gutdünken werden ſie dieſelben züchtigen: ihr Vorbild iſt die Weisheit Gottes, die nicht heute anders als morgen, nicht heute ſchnell und morgen langſam in ihren Ermahnungen und Strafen iſt. Auch in den Strafen muß das Kind noch an des Vaters Liebe glauben können: darum ſoll die Zucht keine Wahl laſſen, die Ermahnung ſich an des Kindes Herz wenden. Die Zucht hat das Gute einzuüben und als gottgefälliges Handeln einzugewöhnen. Die Ermahnung hat dafür zu ſorgen, daß das Gute nicht eine äußere Gewöhnung werde, ſondern daß es aus dem Schatze eines guten Herzens von ſelbſt hervorwachſe. Zucht und Ermahnung ohne Liebe ſchließen den Zugang zu dem Innern des Kindes für die Aeltern zu; Zucht und Ermahnung in und mit Liebe laſſen den Aeltern die Thür zum Herzen ihrer Kinder offen. „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, ſondern ziehet ſie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß ſie nicht ſcheu werden.“ —

Das gemeinſame Ziel, zu dem Zucht und Ermahnung hinführen ſollen, iſt dasſelbe Ziel, das jedem Menſchen in und mit ſeinem Leben geſteckt iſt. Das Ziel des Lebens und Strebens iſt, daß Chriſtus im Chriſten Geſtalt gewinne, daß der Chriſt ſich in allem Denken und Thun als Jünger Chriſti beweiſe, und daß er, gleich Chriſtus, im Gefühl ſeiner perſönlichen Würde Achtung vor ſeiner Individualität fordere, aber auch mit allen Gaben des Geiſtes, die ihm verliehen ſind, ſelbſt mit Hingabe ſeines Lebens dem großen Ganzen diene. *Das Kind zu Chriſto zu führen: das iſt das Ziel der Zucht und Ermahnung.* Zu ihm ſoll durch Worte, beſonders aber durch das Beiſpiel hingeſteuert werden, denn die Werke der Eltern ſind die Bücher der Kinder, aus denen dieſe lernen, und nur wenn der Stamm heilig iſt, ſind es auch die Aeſte. Die Aeltern müſſen ihren Kindern, wie die Chriſten ihren Mitchriſten, in Wort und Wandel, in Liebe, Glaube und Keuſchheit Vorbild ſein. Matth. 23, 10: „Einer iſt euer Meiſter, Chriſtus!“ Trotz dieſes einen gemeinſchaftlichen Zieles, dem alle zuzuführen ſind, will das Chriſtenthum keine Uniformität der Chriſten. Es heißt zwar Gal. 3, 28: „Ihr ſeid allzumal einer in Chriſto;“ — aber dazu 1. Korinth. 12: „Es ſind mancherlei Gaben.“ Alle Menſchen ſind nach dem Ebenbilde Gottes geſchaffen; aber jeder Menſch repräſentirt dennoch eine eigenthümliche Miſchung derjenigen Anlagen, in denen dieſe Aehnlichkeit ſichtbar wird.

Die Kinder ſollen gegen ihre Aeltern voll Gehorſam und Ehrerbietung ſein: dadurch werden ſie dem Herrn gefällig. Das Motiv zu ſolchem Leben ſei nicht Furcht vor Strafe, auch nicht Klugheit, ſondern Gottesfurcht, Liebe zum Herrn. „Ihr Kinder, ſeid gehorſam euren Aeltern in dem Herrn, denn das iſt billig. Ehre Vater und Mutter: das iſt das erſte Gebot, welches Verheißung hat, auf daß es dir wohlergehe und du lange lebeſt auf Erden.“ „So aber eine Wittwe Kinder und Enkel hat, ſolche laſſe zuvor lernen, ihre eigenen Häuſer göttlich regieren und den Aeltern Gleiches zu vergelten, denn das iſt wohlgethan und angenehm vor Gott.“

Der Erzieher und Lehrer iſt ein vom Herrn Berufener. Auch an ihn geht die Forderung: „Weide meine Lämmer!“ und auch zu den Lehrern iſt's geſagt: „Ihr ſeid es nicht, die da reden, ſondern eures Vaters Geiſt iſt es, der durch euch redet.“ Wer den Lehrer höret, der höret den Herrn; wer ihn verachtet, der verachtet den Herrn. Darum gilt die Aufforderung zum Gehorſam wie für die Lehrer der Gemeinden, ſo auch für die der Schulen: „Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen, denn ſie wachen über eure Seelen.“ Doch iſt der Lehrer nur dann ein

wahrer Lehrer, wenn er ſich dem wahren Hirten und Biſchof der Seelen unterordnet — dem Herrn wie Johannes der Täufer den Weg bereitet. Vor allem hat er ſich deshalb ſelbſt zu erziehen und in der Wahrheit und ihrer Zucht zu ſtehen, wenn er ein wahrer Lehrer und Erzieher ſein will. „Ich aber — ſagt Paulus — will nicht anderen predigen und ſelbſt verwerflich werden.“ „Du lehreſt andere und lehreſt dich ſelber nicht; du predigeſt, man ſolle nicht ſtehlen und du ſtiehlſt“ ꝛc. In unwandelbarer Treue und Gewiſſenhaftigkeit muß er wirken, ſo lange es Tag iſt, eingedenk des Wortes: „Hat jemand ein Amt, ſo warte er des Amtes; lehret jemand, ſo warte er der Lehre.“ Mit aufopfernder Liebe muß er das Schwache und Starke ſuchen und pflegen, — mit Weisheit die Geiſter prüfen und jedes Kind nach ſeiner Art und ſeinem Bedürfniß behandeln, — den Juden ein Jude, den Schwachen ein Schwacher werden, auf daß allenthalben je etliche ſelig gemacht werden. Was er dann aber auch mit ſeiner Arbeit vollbracht haben mag: „Ich habe mehr gearbeitet, denn ſie alle, nicht aber ich, ſondern Gottes Gnade, die mit mir iſt“ — dieſes Bekenntniß iſt der Schluß ſeiner Wirkſamkeit. — Der Lehrer ſoll Chriſti Diener und ein Haushalter über Gottes Geheimniſſe ſein. 1. Kor. 4, 1. Joh. 10, 7: Ich bin die Thür zu den Schafen. Als Bild des Erziehers erſcheint der treue Hirt, der ſein Leben läſſet für ſeine Schafe. Die erziehliche Thätigkeit wird verglichen mit der eines Säemanns. Dieſer muß eine genaue Kenntniß des Bodens und ſeiner Bearbeitung haben, jene nothwendige Einſicht in das Weſen der Kindesnatur und die Geſetze ihrer Behandlung und Pflege. Die Herzen der Kinder werden ihm geöffnet durch die Liebe zur Jugend, welche auch in Jeſu lebendig war und ſeinen Jüngern gebot, den Kindlein nicht zu wehren, ſondern ſie zu ihm kommen zu laſſen. (Marc. 10, 14.) Der Wahlſpruch des Lehrers muß nach 2. Kor. 6, 4 ſein: „In allen Stücken laſſet uns beweiſen als die Diener Gottes in großer Geduld.“ — Die richtige Lehrweiſe wird Kol. 4, 6 alſo charakteriſirt: „Eure Rede ſei allezeit lieblich und mit Salz gewürzt, daß ihr wiſſet, wie ihr einem jeden antworten ſollt.“ Zum Zweck einer erſprießlichen Wirkſamkeit des Lehrers iſt kindlicher Sinn erforderlich. Matth. 18, 4: Wer ſich nun ſelbſt erniedrigt, wie dieſes Kind, der iſt der Größte im Himmelreich. Der Lehrer ſoll nicht raſten und ruhen, ſondern ſtets fortſchreiten in ſeiner Bildung. Philipp. 3, 12: „Ich jage ihm nach, daß ich's ergreifen möchte, nachdem ich von Jeſu Chriſto ergriffen bin.“ Er muß ſich für die Jugend zu heiligen ſuchen; denn er iſt — Matth. 5, 13 — „das Salz der Erde und von ihm muß ausgehen, wie vom Salze, eine ſtärkende, erhaltende, vor Fäulniß bewahrende,

würzende, beſſern Geſchmack wirkende Kraft.“ Als Zweck der Erziehung wird 2. Timoth. 3, 17 hingeſtellt: „Daß ein Menſch Gottes ſei vollkommen, zu allen guten Werken geſchickt.“ Und Eph. 4, 15: „Wachſet in allen Stücken an dem, was das Haupt iſt, Chriſtus.“ — Ein Bild der anſchaulichen Lehrweiſe giebt Chriſtus dadurch, daß er die erhabenſten Lehren in Gleichniſſe einzukleiden und ſie dadurch dem Verſtändniſſe aller nahe zu bringen weiß. Auch werden uns Fälle geſchildert, in denen er ſich der Frageform in einer ſehr geſchickten und eindringlichen Weiſe zu bedienen weiß.

Die Apoſtel ſuchten das von ihnen aufgeſtellte Erziehungsideal in der Erziehung der Menſchheit zur Chriſtenheit zu verwirklichen, indem ſie nach dem von Chriſtus empfangenen Auftrage — „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker“ — der heilsbegierigen Menge die göttliche Lehre verkündeten, durch Stadt und Land Samen ausſtreuend, damit er Frucht brächte. Nach Art der alten Propheten und nach dem Vorgange Chriſti ſammelten ſie zugleich einen engeren Kreis von begabten Jünglingen und Männern als Schüler um ſich, um ſie zu Lehrern der Gemeinden auszubilden und ſie dann an Orten, wo ſich größere Gemeinden befanden, als Lehrer einzuſetzen, oder ſie zur Bekehrung der Juden und Heiden weiter zu ſenden. Solche Lehrer wurden nicht allein mündlich, ſondern auch ſchriftlich unterrichtet; eine ſchriftliche Anweiſung findet ſich im Briefe an den Timotheus, den Schüler des Paulus, welchen dieſer durch mündlichen und ſchriftlichen Unterricht zum Lehrer des Chriſtenthums zu bilden ſuchte. —

§. 16. Das Haus im Urchriſtenthum.

Das Evangelium des Gekreuzigten, ſagt Haſe, brauſte als der Morgengruß einer neuen Zeit über den Erdkreis; und das Wort des Gamaliel — „Iſt das Werk aus Gott, ſo wird es niemand dämpfen“ — ging in Erfüllung. Am Ende des erſten Jahrhunderts waren ſchon in den Städten der Weſtküſte Aſiens, in Griechenland, Italien, den Inſeln des Mittelmeeres und der Nordküſte Afrikas Bekenner des Chriſtenglaubens; — um das Jahr 200 in allen Provinzen des römiſchen Reiches zahlreiche Chriſtengemeinden; — um 300 das Chriſtenthum ſo weit verbreitet, daß ſich die Hälfte der Bevölkerung im römiſchen Reiche und Tauſende in den angrenzenden Ländern zu ihm bekannten. Als ſich in Griechenland der Menſch über die Natur erhoben hatte, verſetzte er die Menſchennatur mit ihren Licht- und Schattenſeiten in den Himmel hinein. Das Produkt dieſer momentanen Verſöhnung des Irdiſchen und Himmliſchen war die Erſcheinung des Schönen, welche

einzig in ihrer Art dasteht. Der Weltsinn und die physische Thatkraft der Römer zerstörte die errungene Harmonie. Die Welt trat wieder in den Vordergrund in ihrer nackten Realität. Rom eroberte die Welt, und als es dieses riesige Werk vollendet hatte, wurde Rom erobert von der Welt. Sinnentaumel und Sinnengenuß machte schließlich den Inhalt des menschlichen Lebens aus, und da „Staub nicht den Hunger stillen kann", so erzeugten sie in der Menschenbrust Ueberdruß und Ekel, und ein Sehnen nach Erlösung ging durch die ganze civilisirte Welt. Da wurde im Christenthum die Innenwelt entdeckt und das Leben in ihr als das eigentliche menschliche Leben erfaßt. Der Geist erschien als ein Ausfluß des göttlichen Geistes. Die Herrlichkeit dieser Erden verschwand gegen den Glanz der unsichtbaren Welt, in der man Bürger wird durch den Glauben an ihn, der die Einheit des Göttlichen und Reinmenschlichen erkannte und sie durch sein Leben darzustellen wußte. Der christliche Glaube wurde der Sieg, der die Welt überwand. Das Blut der Bekenner besiegelte den Glauben, der die Welt überwindet, und die Gemeinde sammelte sich in dem Bekenntniß: Ich glaube an den einigen wahren Gott, allmächtigen Vater; und an seinen eingeborenen Sohn, Jesus Christus, unsern Herrn und Heiland; und an den heiligen Geist, der da Leben giebt. Vor diesem Bekenntniß, vor dem Geiste der Wahrheit mußte alles untergehen, was sich ihm widersetzte: — die jüdische Hierarchie und das römische Gewaltreich mußten im Kampfe gegen das Christenthum nothwendig unterliegen, weil sie — wie Lausault sagt — einem höheren weltgeschichtlichen Recht nur das römische Staatsrecht entgegenzusetzen, eine innere geistige Macht nur mit äußeren materiellen Waffen zu bekämpfen vermochten.

Es war aber auch ein wunderbares Leben, das sich in den ersten Christengemeinden erhob. Fehlte es auch nicht an Hochmuth über das erworbene Bürgerrecht im Reiche Gottes, nicht an Mißgunst und Parteisucht; so ward doch dieser Egoismus in der glühenden Flamme der Begeisterung verbrannt, mit der Männer und Frauen durch Wort und That für die ewigen Wahrheiten des Christenthums eintraten. Die Neubekehrten blieben beständig in der Apostel Lehre und in der Gemeinschaft, im Brotbrechen und im Gebet. Sie waren ein Herz und eine Seele; auch keiner sagte von seinen Gütern, daß sie sein wären, sondern es war ihnen alles gemein; und obschon sie größtentheils der ärmsten Volksklasse angehörten, so war doch keiner unter ihnen, der Mangel hatte, denn die Wohlhabenden verkauften ihre Häuser und Aecker und bildeten aus ihren Geldmitteln eine gemeinschaftliche Kasse, aus welcher die Nothleidenden unterstützt wurden. Das Princip der Solidarität

rat hier zum erſten Male in der Weltgeſchichte groß und conſequent uf und ſuchte ſich Bahn zu brechen: an die Stelle des Grundſatzes der Trennung ward der der harmoniſchen Vereinigung geſetzt. Der Gedanke: Alle für einen und einer für alle! ward im Kreiſe der Gläubigen – denn auf dieſen Kreis beſchränkte ſich das Gebot der allgemeinen Menſchenliebe zuerſt und zunächſt — praktiſch durchgeführt: Jeder ſollte ich in den gewöhnlichen Lebensverhältniſſen für das Wohlergehen aller olidariſch verpflichtet halten, ſowie jeder den anderen ſittlich und geiſtig fördern, ja die Verantwortung für die Seelen aller anderen auf ſich nehmen mußte. Wie am Himmel hingen ſo die erſten Chriſten und pflanzten an die Stelle der Selbſtſucht des natürlichen Daſeins das Princip des chriſtlichen Lebens — die Bruderliebe.

Beſonders imponirend offenbarte ſich die Herrlichkeit des Chriſtenthums in der Familie. Das häusliche Leben ward zu einem Tempel Gottes umgeſtaltet. Gemeinſchaftlicher geiſtlicher Geſang und gemeinſchaftliches Leben der Schrift gehörten zur täglichen Erbauung. Das Bewußtſein von der gliedlichen Gemeinſchaft unter dem einen Haupte im Himmel ſtellte die Frau dem Manne gleich und betrachtete die Gemeinſchaft zwiſchen Mann und Weib als Gemeinſchaft des höheren Lebens. Und wie das Weib, ſo trat in dem chriſtlichen Hauſe auch das Kind in ſeine natürlichen, gottgebornen Rechte ein. Das Verhältniß der Aeltern zu den Kindern ward in dem Gedanken geheiligt, daß dieſe Geſchenke Gottes ſeien, für welche die Aeltern einſt Rechenſchaft ablegen müſſen. An dem Liebesreiche Chriſti zerſchellte die herzloſe Ausſetzung, der ſelbſtſüchtige Verkauf, die kalte liebeleere Tödtung der Kinder, und ſelbſt die Waiſen und Verwahrloſten fanden ein Aſyl zum Schutze ihres Lebens, eine Heimat für ihre leibliche und geiſtige Entwicklung: Kirchenverſammlungen machten es Biſchöfen, Diakonen und Gemeindevorſtehern zur Pflicht, ſich der Waiſen oder ausgeſetzten Kinder anzunehmen und ſie entweder an Familien, die ſie freiwillig als ihre eigenen Kinder annehmen wollten, abzugeben, oder auf Koſten der Kirche anderen Pflegeältern anzuvertrauen; ſpäter wurden beſondere Anſtalten für Waiſen und Findlinge errichtet; im vierten Jahrhundert war ſchon das erſte Waiſenhaus in Conſtantinopel, im achten das erſte Findelhaus in Mailand. Das chriſtliche Kind war von Natur berechtigtes Glied der Familie: es war die Menſchheit, das Gottheitsbild im Kinde geachtet.

Und es ward dieſes Gottheitsbild, ſowie es in jener Zeit möglich war, durch die Familie aus dem Kinde herausentwickelt. — Der chriſtliche Hausvater, zum Prieſter des Hauſes geweiht, — die chriſtliche Haus-

mutter, welche die Religion im Herzen trug, — die fromme Stille und anſpruchsloſe Geſchäftigkeit im Hauſe, — der religiöſe Sinn in allen Familiengliedern: das alles waren Bildungsmomente für die Jugend. In der Familie lernten die Kinder Gottesfurcht, Liebe zum Herrn, Feſtigkeit im Glauben, Redlichkeit, Treue und Keuſchheit. Das Vorbild der Aeltern, ſowie das der Märtyrer pflanzte dieſe Tugenden tief in ihre Herzen ein, und ſelbſt die chriſtlichen Diener und Dienerinnen wurden hierin die Lehrer der Kinder des Hauſes. Den größten Einfluß jedoch übte die Mutter, und in ihr begann das Chriſtenthum ſein großes Werk der ſittlichen Wiedergeburt. Die Mutterliebe war die erſte Frucht der chriſtlichen Saat. So tief, ſo innig und zart iſt nie die Mütterlichkeit gefühlt worden, als im Chriſtenthum. Das Muttergefühl fand im Kinde den Liebling des Heilandes — einen ſchützenden Engel von Gott ihm geſchenkt: in dieſem Glauben begann die chriſtliche Mutter ihr Erziehungswerk. Maria mit dem Jeſuskinde wurde und war das Ideal der Mütterlichkeit, das jeder weiblichen Seele Würdigkeit und Schönheit für den weiblichen und vor allem für den mütterlichen Beruf einflößte, das ihr den Lebens- und Sterbensmuth für ihr Kind offenbarte, und das ihr zeigte, wie das ganze Leben der Mutter eine Weihe des Todes um des Kindes willen iſt. Nicht todter Buchſtabenglaube, ſondern einfache Frömmigkeit blühte in dem Herzen der chriſtlichen Mutter, und in dieſer Frömmigkeit ſuchte ſie auch ihre Kinder zu erziehen.

Die chriſtliche Mutter nährte ihr Kind an ihrer Bruſt. Waren Kinder ihrer Mutter durch den Martyrtod beraubt, ſo nahm ſich die chriſtliche Gemeinde, der ſie zugehörten, ihrer an, oder ſie wurden von einzelnen Gläubigen, beſonders von chriſtlichen Jungfrauen, aufgenommen und erzogen. Nahrung und Kleidung des Kindes waren einfach. Es ward vor allem darauf hingewirkt, daß die Kinder das Aeußere nur dann für werthvoll hielten, wenn es dem Innern diente. Die Mädchen lernten von den Müttern ſpinnen, weben, nähen ꝛc.; die Söhne das Geſchäft des Vaters. Geiſtig wurden ſie an Einfachheit, an Lauterkeit und Menſchenfreundlichkeit, an Selbſtverläugnung und Gottergebung, an allgemeine Menſchenliebe, ſowie an reine und kräftige Familien- und Vaterlandsliebe, aber auch an Feſtigkeit und Selbſtbeherrſchung gewöhnt. Um neben dem Leben in dieſen Tugenden auch die Ermahnungen zu denſelben zu hören, wurden ſie in die gottesdienſtlichen Verſammlungen mitgenommen. Auch beſuchten ſie mit den Aeltern die Kranken. Die älterliche Zucht war mit Ernſt gepaarte Liebe. Bei Ermahnung und Zurechtweiſung, bei Verheißung von Belohnung und bei

Androhung von Strafen ward auf Gott und das Jenseit hingewiesen. Doch fehlte bei der Erziehung, wo es Noth that, auch die Zuchtruthe nicht. —

Mit der Familienerziehung beginnt, wie die Erziehung der Menschheit im allgemeinen, so auch die erste Erziehung im Christenthume. Die Familienerziehung gehört zum eigensten Wesen des Christenthums und hat in ihm ihre Blüthe: nach den Principien des Christenthums ist es nicht nur Pflicht der Aeltern, in Liebe ihr Kind zu erziehen; dadurch, daß sie dasselbe als ein Kind Gottes ansehen, wird ihre Liebe zu ihm durch die Gottesliebe zur höchsten Liebe geläutert. —

§ 17. Die Schule der ersten christlichen Jahrhunderte.

Die Apostel und ersten Glaubensboten waren ursprünglich mehr auf Verkündigung des Evangeliums an Erwachsene gewiesen, wobei sie zum Theil die jüdischen Synagogen und die Hörsäle der heidnischen Völker benutzten. Auf die Jugend konnten und wollten sie nur mittelbar durch die Aeltern einwirken. Da jedoch die Taufe den Unterricht eines jeden zu taufenden Individuums, der Unterricht aber das Lesen der heiligen Schriften voraussetzte, so bildete sich bald in der ersten Kirche eine Art von christlicher Synagoge, in welcher Erbauung, Erziehung und Unterricht noch nicht getrennt waren. Es entstand das Institut des **Katechumenats**, das ursprünglich nicht allein für Kinder, sondern für Personen aller Altersstufen, Nationalitäten, Charaktere und Bildungsgrade bestimmt war und nicht bloß Unterricht umfaßte, sondern Einführung in eine andere Lebensluft, in die christlich-asketische Lebensordnung, bezweckte. Die Katechumenen, d. i. die im Inbegriff des christlichen Glaubens an Vater, Sohn und Geist zu Unterrichtenden und im christlichen Leben zu Uebenden waren in den frühesten Zeiten in zwei, später in vier Klassen getheilt. Diese Klassen bezeichneten die Lern- und Prüfungsgrade, die sie durchzuarbeiten hatten, ehe sie zur Taufe zugelassen wurden. Je nach dem Grade ihrer christlichen Entwicklung und ihrer Kenntnisse waren sie noch von der Theilnahme an der christlichen Erbauung ausgeschlossen, oder Zuhörer, wo sie in der christlichen Versammlung dem Vorlesen der heiligen Schrift und der Predigt beiwohnen konnten, aber beim Anfange der Kirchengebete entlassen wurden. In der dann folgenden Abtheilung der Knieenden waren sie bei gewissen Kirchengebeten, namentlich bei den für sie gehaltenen, aber knieend zugegen, worauf sie als eigentliche Taufcandidaten unter Händeauflegen gänzlich in die Gemeinde der Erwachsenen aufgenommen wurden. Bei dieser Heraufbildung zum Christenthum war der Unterricht, dessen Ziel die Kenntniß des Inbegriffs der wesentlichen Unterscheidungs-

lehren des Christenthums war, die auswendig gelernt und abgefragt wurden, ein wesentliches Moment. Dieser Unterricht war also ein Unterricht im Christenthum, und ward bald auch Kindern, wahrscheinlich schon vom siebenten Jahre ab, ertheilt.

Der Katechumenenunterricht war ursprünglich der einzige, der christlich ertheilt ward: weitere christliche Schulen gab es in den ersten christlichen Zeiten nicht. Konnten deshalb Aeltern ihre Kinder nicht selbst im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichten, oder einen Privatlehrer für sie halten, so schickten sie dieselben in die öffentlichen heidnischen Schulen. Auch christliche Jünglinge besuchten in den ersten Jahrhunderten die höheren wissenschaftlichen Bildungsanstalten des Heidenthums und studirten die heidnischen Klassiker; ja viele strebten, sich die formale Gewandtheit und Sprachkunst der Griechen und Römer gründlich anzueignen. Selbst Geistliche, wie Gregor und Basilius, standen im freundlichen Vernehmen mit den Sophisten. —

Nachdem die Verfolgungen der Christen aufhörten und diese zur Ruhe in sich und damit zur innern Entwicklung gelangten, auch die christliche Religion die herrschende im römischen Reiche ward, riethen einzelne bedeutende Männer und christliche Genossenschaften von dem Unterrichte der Kinder bei Heiden ab und verlangten Ertheilung christlichen Unterrichts im ganzen Umfange. Das war der erste Anstoß zur Gründung von vollständigen christlichen Schulanstalten. Schon am Schlusse des zweiten Jahrhunderts soll Protogenes in Edessa neben seinem höheren Unterrichte als Lehrer der Kinder segensreich gewirkt haben. Lesen, Schreiben, Auswendiglernen und Hersagen, auch Absingen der Psalmen waren die Lehrgegenstände dieser ersten christlichen Volksschulen.

Bei der wissenschaftlichen Ausbildung gingen in den ersten Jahrhunderten des Christenthums noch heidnische und christliche Elemente neben einander. Doch zeigte sich bald das Bestreben, beide Bildungsfactoren zu vermitteln und organisch zu verbinden. Diese Vermittlung repräsentirt **die Katechetenschule zu Alexandria.** Die griechische Wissenschaft mit dem Christenthum zu vereinen — dazu war Alexandria, der Stapelplatz der antiken Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wo schon Philo Moses mit Platon in Harmonie zu bringen gesucht hatte, und wo Heiden und Juden, Philosophen und Laien neben einander in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen strebten, der geeignetste Punkt. Die Katechetenschule daselbst suchte dieses Ziel zu erreichen. Sie war ursprünglich nur für erwachsene Heiden errichtet, welche zum Christenthum übertreten, aber sich zugleich genauer mit ihm bekannt

machen wollten. Nach und nach fing man an, gelehrte Vorträge über das Chriſtenthum in ihr zu halten, endlich einen umfaſſenden Unterricht über die allgemeinen philoſophiſchen Wiſſenſchaften damit zu verbinden und als ihren Zweck aufzufaſſen, ſowohl chriſtliche Jünglinge zu unterrichten, als auch gelehrte Heiden, beſonders jüngere, anzuziehen, für das Chriſtenthum zu gewinnen und dazu vorzubereiten. So wurde die Katechetenſchule eine eigentliche theologiſche Bildungsanſtalt, eine Schule gelehrter Schriftauslegung. Sie umfaßte alle Zwecke des Lehrſtandes, Erziehung, Erbauung und Erkenntniß in harmoniſcher Wechſelwirkung, — das Chriſtenthum in Verbindung mit der Kenntniß des Brauchbaren aus der heidniſchen Litteratur: man gebrauchte die klaſſiſche Philologie und die damalige eklektiſche oder neuplatoniſche Philoſophie ſowohl zur Vertheidigung des Chriſtenthums gegen das Heidenthum, als auch zur kritiſchen Erhaltung der Quellen des Chriſtenthums und zur exegetiſchen Erklärung, weshalb man eine Auswahl unter den heidniſchen Klaſſikern traf und einige von ihnen in den erſten, andere in den zweiten Rang ſtellte. Die weltlichen Wiſſenſchaften — ſagt Baſilius — ſind gleich den Blättern, die dem Baume chriſtlicher Erkenntniß zum Schmuck, den Früchten zum Schutz dienen. Die Katechetenſchule zu Alexandria betrachtete deshalb als ihren Hauptunterrichtsgegenſtand die Erklärung der heiligen Schrift, lehrte daneben aber auch Philoſophie, Geometrie, Grammatik und Rhetorik. Die Lehrer an der Katechetenſchule, die als ſolche kein beſonderes kirchliches Amt, auch außer der ihnen zu Theil werdenden Unterſtützung von den Zuhörern keine Beſoldung hatten, nach Belieben antreten oder Hülfslehrer anſtellen konnten, — nannte man nach dem aus Fragen und Antworten beſtehenden Unterricht für die Jugend „Katecheten", und nach dieſer Methode ihre Schule „Katechetenſchule", ihre Wiſſenſchaft „Katechetik", — die Kunſt des chriſtlichen Vortrages zur Erbauung der Gemeine nach den kunſtloſen Vorträgen der „Homilien". Wenn man daher unter Katechetik (κατηχεῖν = belehren, unterrichten) anfänglich nur die Wiſſenſchaft verſtand, den Katechumenen eine zweckmäßige Unterweiſung in den Grundlehren der chriſtlichen Religion zu geben und ſie zur Aufnahme in das Chriſtenthum vorzubereiten, welche Vorbereitung in der Taufe ihren Abſchluß erhielt: ſo wurde hier der Begriff der Katechetik in ſo weitem Umfange genommen, daß er ein wiſſenſchaftliches und praktiſches Studium umfaßte. Die Lehrer der Katecheten bezweckten eben ſowohl eine philoſophiſche Bildung der Laien, als ſie die Vorbereitung künftiger Religionslehrer für deren Beruf erzielten, wobei ihnen die philoſophiſche Bildung um ſo höher ſtand,

je mehr ſie erkannten, daß die Philoſophie allein zu einer wahren Würdigung und gründlichen Erkenntniß des Chriſtenthums führen könne.

§ 18. Die Pädagogik der Kirchenväter.

Eine eigentliche theoretiſche Pädagogik iſt in den erſten chriſtlichen Jahrhunderten nicht aufgeſtellt. Die Reflexionen, welche die **Kirchenväter** anſtellten, wurden nicht in ein Syſtem zuſammengefaßt. Sie beſtanden aus einzelnen Forderungen und Erläuterungen über Gegenſtände der Erziehung, die von jedem Chriſten in ſeinem Kreiſe erfüllt werden konnten und ſollten; ſie bezogen ſich namentlich auf Erziehung in der chriſtlichen Religion, weil dieſe den ganzen Geiſt der Begeiſterten einnahm, und daher alle weltliche Wiſſenſchaft und Kunſt von ihr aus als werthlos erſchien. Doch empfanden viele aus dem Heidenthum Herübergekommene und von der heidniſchen Bildung Genährte auch auf chriſtlichem Boden noch das Bedürfniß, das Chriſtenthum mit der heidniſchen Wiſſenſchaft zu vermitteln, indeß die anderen Chriſtenthum und Heidenthum ſchroff gegenüberſtellten und alles Heidniſche verdammten.

Der großartigſte Vertreter der erſteren Richtung war **Origines** (185 nach Chriſtus), — der große Lehrer zu Alexandria, deſſen erſter Grundſatz war, keine Lehre vorzutragen, die er nicht im eigenen Leben zu verwirklichen ſtrebte, um die Schüler eben ſo ſehr durch das eigene Beiſpiel, als durch die Lehre zu ermahnen. Sein Lehrvortrag war theils akroamatiſch, theils dialogiſch. Für ſeinen religiöſen Unterricht nahm er nie Honorar, ſo viele Anerbietungen ſeine Schüler ihm auch machen mochten: er hatte eine Sammlung ſehr ſchön von ihm ſelbſt geſchriebener Klaſſiker für eine tägliche Leibrente von 4 Obolen (17 Kreuzern) verkauft, die er mehrere Jahre bezog und ſich dadurch Sorgenfreiheit und Unabhängigkeit verſchaffte. Seinen Unterricht ſchildert Gregorius Thaumaturgos in ſeiner Lobrede auf den Lehrer alſo: Ehe Origines ſeinen Schüler förmlich zu unterrichten begann, prüfte er ihn durch beſondere Fragen und ſuchte die Fehler, die er an ihm bemerkte, zu beſſern. So machte er ihn fähig und bereitete ihn vor zur Annahme der Worte der Wahrheit; und nun erſt ſäete er, wie in eine gut bearbeitete und lockere Erde, die bereit war, den ihr anvertrauten Samen wieder zu geben, reichhaltig und zu rechter Zeit den Samen. Hierauf trug er dem Schüler Dialektik vor, um die Urtheilskraft zu üben; aber nicht diejenige der gewöhnlichen Lehrer, ſondern jene, welche für alle, Griechen und Barbaren, Gebildete und Ungebildete, kurz für alle Menſchen, was ſie immer für eine Lebensweiſe wählen mögen, unabläſſig nothwendig

iſt. Mit der Dialektik verband er die Naturkunde in der Art, daß er jedes einzelne Weſen erläuterte, unterſchied und durch verſtändlichen Vortrag auf ſeine erſten Elemente zurückführte, und die Natur ſowohl aller, als eines jeden Theiles, ſowie auch die verſchiedene Wendung und Veränderung der Dinge durchging: dies that er, um durch die Deutlichkeit der Lehre und durch Vernunftgründe dem Schüler ſtatt der unvernünftigen eine vernünftige Bewunderung des All und der höchſt vollkommenen Natur einzuflößen. Weiter folgten als Unterrichtsfächer Geometrie als der ſicherſte und unumſtößlichſte Grund vor allem Uebrigen, und die Aſtronomie, die das Obere betrachtet und auf das Erhabene und Himmliſche leitet. Nach dieſen Vorbereitungswiſſenſchaften ward der Schüler mit der Sittenlehre bekannt gemacht, und hierbei zeigte er allen an ſich ſelbſt das goldene Antlitz der Tugend und Frömmigkeit. Beſonders wies er den Schüler an, den Geiſt in ſich ſelbſt zurückzuziehen, für denſelben am allermeiſten zu ſorgen und die Gottſeligkeit ſich angelegen ſein zu laſſen. Hiernach las er mit ihm die Schriften der alten Philoſophen und Dichter, mit Ausnahme derjenigen, die Gott oder die Vorſehung läugneten, denn dieſe wären nicht würdig, daß man ſie leſe, auf daß nicht die Seele durch ſie befleckt werde. Außerdem aber wollte er, daß ſeine Schüler mit allen philoſophiſchen Anſichten bekannt würden. Es war ihnen geſtattet, alles mit ganzer Freiheit zu erforſchen, damit ſie mit allem erfüllt würden und die Güter des Geiſtes im Ueberfluß genießen möchten. Er ſelbſt ging geiſtig überall mit ihnen und führte ſie an der Hand, wie auf einer Reiſe, wenn ihnen irgend wie etwas Verworrenes und Unſicheres oder Trügeriſches aufſtieße; oder wie ein erfahrener Künſtler, dem bei langer Beſchäftigung mit der Philoſophie nichts ungewohnt oder unbekannt iſt, der ſelbſt erhaben in Sicherheit bleibt und auch andern die Hand reicht und ſie, als wollten ſie ertrinken, herauszieht und rettet. Den Schluß des Unterrichts machte die Interpretation der heiligen Schriften, mit welchen die chriſtliche Gnoſis verbunden wurde. Hierbei ging Origines von der Göttlichkeit der heiligen Schriften aus, vindicirte ihnen den Charakter durchgängiger Wahrheit und Gotteswürdigkeit und betrachtete die ganze heilige Schrift als ein vollkommenes, harmoniſches Organon Gottes, deſſen verſchiedene Theile zuſammenklingen, wie die Saiten auf dem Pſalter Davids. Wenn indeß dem Unterrichteten nicht an jeder Stelle der Schrift das Uebermenſchliche der Gedanken in die Augen fallen will, ſo darf man ſich nicht darüber wundern: denn auch in den Werken der die ganze Welt umfaſſenden Vorſehung offenbaren ſich einige auf das augenſcheinlichſte als Werke der Vorſehung, andere ſind

ſo verborgen, daß ſie dem Unglauben gegen den mit unausſprechlicher Kunſt und Macht alles ordnenden Gott Raum zu geben ſcheinen. Aber ſo wenig die Vorſehung bei denen, welche ſich einmal von ihrem Daſein mit Ernſt überzeugt haben, wegen deſſen verliert, was ſie nicht begreifen, ebenſowenig geſchieht der Göttlichkeit der Schrift, die ſich durch das Ganze derſelben verbreitet, dadurch Abbruch, daß unſere Schwachheit nicht bei jedem Ausdrucke der verborgenen Herrlichkeit der Lehre, die unter einer gewöhnlichen und unanſehnlichen Redensart verhüllt iſt, nachkommen kann. Die Anſtöße, Aergerniſſe und Widerſprüche, die uns in der Schrift entgegentreten, ſind vom göttlichen Logos deshalb hineingewebt, damit wir neben dem buchſtäblicheren noch den tieferen Sinn in ihr ſuchen ſollen. Für den Schriftforſcher ergiebt ſich ein dreifacher Sinn: ein buchſtäblicher, ein moraliſcher und ein überſinnlicher, nach Analogie von Leib, Seele und Geiſt; der Wortſinn iſt der Leib, der moraliſche Sinn die Seele, der pneumatiſche der Geiſt. Auch an der erſten, ſoweit nützlichen, Worterklärung kann man ſich erbauen: dies beweiſt die Menge von einfältigen, dennoch ächten Gläubigen. Der moraliſche Sinn iſt der im Worte verborgene und auf die ſittliche Bildung des Menſchen bezügliche: der pneumatiſche aber, der geiſtige oder myſtiſche, befaßt die Ideen, die in der Hülle des Buchſtabens niedergelegt ſind. Jede Schriftſtelle hat einen pneumatiſchen, nicht jede aber einen buchſtäblichen Sinn: in vielen Fällen ſind Buchſtabe und Geſchichte an ſich unwahr und bedeutungslos, nur Träger des idealen Sinnes. Ueberall aber muß ein gotteswürdiger Sinn aufgefunden werden, und daher iſt alles allegoriſch zu erklären, was den Anſchein des Unmöglichen, Widerſinnigen, Falſchen, Unnützen an ſich trägt. —

Nicht ſo tief, wie von Origines, wird Heidenthum und Chriſtenthum vereint von **Johannes**, ſpäterhin wegen ſeiner Beredtſamkeit **Chryſoſtomus** (347 geb.) genannt. Er hat ſeine Gedanken über Erziehung in ſeinen „Homilien“ und in den Schriften „über das Mönchsthum“ niedergelegt. Der Wegweiſer für alle Erziehung iſt ihm die göttliche Menſchenerziehung, nach der ſich Gott zu dem Menſchen herabläßt, um den Menſchen zu ſich hinaufzuziehen. „Demnach iſt die rechte Erziehungskunſt, die ſich zuerſt herabläßt und dann hinaufzieht. Es zeigt ſich ein großer Nutzen von der Herablaſſung in allen Dingen. So haben wir die Künſte gelernt, indem wir nicht auf einmal von den Lehrern alles lernten; und wundere dich nicht, wenn dieſe Sache in den Dingen des Lebens ſo große Kraft hat, da man auch in den geiſtlichen Dingen ſehen kann, wie viel dieſe Weisheit vermag. So konnten die Juden nur nach und nach gebildet, nach und nach vom

Götzendienſte befreit werden. So nach Chriſti Erſcheinung, als die Zeit für erhabenere Lehren gekommen war, zogen die Apoſtel alle auf dieſe Weiſe herzu, indem ſie zuerſt nicht hohe Dinge vortrugen.“ „Chriſtus enthüllte nicht ſogleich ſeine Gottheit, ſondern zuerſt wurde er nur für einen Propheten oder für einen heiligen Menſchen gehalten, dann offenbarte er ſich durch ſeine Werke und Worte als das, was er war.“ „Siehe, wie Chriſtus überall nicht ſogleich alles enthüllt, ſondern zuerſt den Zuhörer in Verlegenheit ſetzt, damit er anfange zu ſuchen nach dem Sinne des Geſagten, und ſodann, da er ſich nicht zu helfen weiß, nachdem er ſich vergeblich abgemüht hat, mit deſto größerem Eifer, das, was er ſucht, annehme, wenn es ihm erſcheint, und daher zum aufmerkſamen Zuhören mehr aufgeregt werde.“ Darum gehe bei der Erziehung alſo: Iſt das Kind geboren, ſo folge dem Beiſpiel der Hanna; ſie brachte ihren Sohn ſogleich zum Tempel. Welche unter den Müttern möchte nicht lieber, daß ihr Sohn einmal ein Samuel würde, als tauſendmal Herr des ganzen römiſchen Reiches? Und du fragſt: Wie kann das geſchehen? Warum ſollte es nicht geſchehen können? Nur deshalb nicht, weil du ihn nicht dem hingiebſt, der ihn dazu machen kann. Und wer iſt es, der ihn zu einem Samuel machen kann? Es iſt der Gott, welchem die Hanna den ihrigen übergab, denn nicht Eli war geſchickt, ihn zu bilden, er, der nicht einmal ſeine eigenen Söhne bilden konnte, ſondern der Glaube und das heiße Verlangen des Weibes wirkte alles. Das ließ ſie ihre einzige Sorge ſein, wie ſie die Seele ihres Sohnes von Anfang an zu einem Bilde Gottes weihen könnte. Und das laß auch du deine Sorge ſein. Suche deinen Sohn nicht zum Redner zu bilden, ſondern erziehe ihn zur chriſtlichen Weisheit. Auf den Charakter kommt alles an, nicht auf Worte; jener allein macht ihn kräftig für das Reich Gottes und verſchafft ihm die wahren Güter. Uebe nicht ſeine Sprache, ſondern reinige ſeine Seele. Ich ſage dies, nicht, um dich zu hindern, dem Sohne die litterariſche Bildung zu geben, ſondern ich will nur hindern, daß alle Sorgfalt allein darauf verwandt werde. Glaube nur gar nicht, daß allein der Mönch durch die Schrift gebildet werden müſſe, denn ganz beſonders bedürfen die zu den Geſchäften für die Welt beſtimmten Knaben einer ſolchen Erziehung. So wie des Steuers und der Steuerkraft nicht ſowohl derjenige bedarf, der immer im Hafen ſteht, als vielmehr derjenige, der ſich immer auf dem Meere herumtreibt, ſo verhält es ſich auch mit dem Mönche und mit dem Weltmanne. Der erſtere befindet ſich gleichſam in einem von Stürmen freien Hafen; der andere hat mit vielen Stürmen und Fluthen zu kämpfen, und wo er auch ſelbſt ſich in keiner Gefahr befindet, muß er

doch gerüſtet ſein, andere durch die Schrift zum Schweigen zu bringen. Thorheit iſt es deshalb, zu meinen, Religionsunterricht gehöre noch nicht für Kinder. Dieſes Alter hat es beſonders nöthig, ſolche Dinge zu hören. Das zarte Alter nimmt das, was es hört, leicht in ſich auf, und es prägt ſich den jüngern Gemüthern ein, wie ein Siegel dem Wachs. Ihr Leben fängt auch in dieſem Zeitpunkte zuerſt an, zum Guten oder zum Böſen ſich hinzuwenden. Wenn man ſie nun von der Thür des Lebens an vor dem Schlechten bewahrt und zu dem beſten Wege führt; ſo wird ihnen das Gute zu einer innewohnenden Beſchaffenheit und wie zur Natur werden, und ſie werden nicht freiwillig zum Schlechten übergehen, indem ſie durch die Gewohnheit ſelbſt zur Uebung des Guten hingezogen werden. „Alle Bosheit der Kinder entſteht aus unſerer Nachläſſigkeit, — daher, daß wir ſie nicht ſogleich von Anfang an zur Gottesfurcht angehalten haben. Wir haben nichts dagegen, daß ſie die Schauſpiele beſuchen, aber in die Kirche zu gehen, treiben wir ſie nicht an, und kommt auch zuweilen ein Knabe in dieſelbe, ſo kommt er zweck- und nutzlos, wie zur bloßen Kurzweil. Das ſollte anders ſein. Wir fragen doch darnach, was ſie in der Schule gelernt haben: ſo ſollten wir daſſelbe thun, wenn wir ſie zur Kirche ſchicken, oder noch beſſer, wenn wir ſie ſelbſt hinführen. Wir ſollten ſie nicht andern übergeben, ſondern ſie ſelbſt mitnehmen und hernach ausfragen, ob ſie auch behalten, was ſie hier gehört und gelernt haben. Auf dieſe Art würde uns die Beſſerung unſerer Kinder ſehr leicht und bequem werden. Würden ſie uns zu Hauſe beſtändig von dem, was gut iſt, reden hören und uns fragen, was ſie zu thun haben; würden ſie ſofort das, was ſie dort hören, zu dem ſammeln, was ſie hier hören: ſo würden ſie uns bald eine reiche und treffliche Ernte von dieſer ſchönen Saat zeigen. Aber alles dieſes thun wir nicht; die Pflichten, welche die nothwendigſten ſind, ſehen wir für Nebenſachen an. Legt uns deshalb jemand etwas ans Herz, ſo lachen wir ihn aus; was Wunder, daß alles verkehrt zugeht und, weil die Aeltern nicht züchtigen, dafür die Obrigkeit züchtigen muß?“

Die wichtigſten Erzieher für das Kind ſind die Frauen. Denn wenn die Männer von der Erziehung durch Arbeiten des Forums und öffentliche Angelegenheiten oft abgezogen werden; ſo kann ſich die Frau, frei von allen ſolchen Sorgen, deſto leichter der Kinder annehmen. — Neben der Mutter aber ſind Klöſter die wichtigſte Stätte chriſtlicher Bildung, denn in ihnen werden die Knaben von dem Verderben der Welt ferngehalten, mit der heiligen Schrift frühzeitig bekannt gemacht und in ein chriſtliches Leben eingeführt. „In den Klöſtern führt man ein Leben, das des Himmels würdig iſt; ſie leben

alle den Engeln gleich, in gleichem Frieden, in gleicher Ruhe, in gleicher Freude. Von Mein und Dein redet man nicht. Alles ist allen gemein.“ „Wie hoch stehen die Klöster mit ihrem Unterricht und ihrer Erziehung gegenüber den heidnischen Schulen! Zwar fordert man, daß die Kinder zuerst in den Wissenschaften unterrichtet werden sollen und hernach in der asketischen Lebensweise. Aber wer weiß denn, ob sie das Mannesalter auch erreichen werden? Und was soll es für einen Nutzen haben, sie zu solchen Lehrmeistern zu schicken, wo sie vielmehr Laster statt Wissenschaften lernen und über dem Trachten nach Geringerem das Größere verlieren?“ — „Sollen wir also sämmtliche Schulen der Wissenschaft niederreißen? das sage ich nicht. Ich fordere nur, daß man das Gebäude der Tugend nicht niederreißen soll. Ist die Seele tugendhaft, so schadet ihr die Unkenntniß der Wissenschaft nicht. Ist sie aber verderbt, so leidet sie trotz der beredtesten Zunge Schaden. Wenn erst für das Nothwendige gesorgt ist, so mögen sie auch in den Wissenschaften unterrichtet werden.“ — —

Diese Gedanken des Chrysostomus über Erziehung werden von **Basilius dem Großen** und zwar dahin weiter entwickelt, daß das Asketische und Pädagogische, was bei Chrysostomus ungeschieden durcheinanderlief, hier einigermaßen auseinandertritt. Basilius († 378) zeigt gleich große Begeisterung für das Griechenthum wie für das Mönchsthum. In seiner Rede „an christliche Jünglinge“ fordert er Liebe für die Griechen auch von der Jugend. Wundert euch nicht, — so redet er sie an, — wenn ich sage, daß ich, obwohl ihr jeden Tag Lehrer besuchet und mit den trefflichsten der alten Männer vermittelst ihrer hinterlassenen Schriften umgehet, von mir selbst für euch etwas Nützlicheres gefunden habe. Um euch nun eben dieses anzurathen, bin ich hierher gekommen, nämlich daß ihr jenen Männern nicht ein für allemal die Lenkung eures Geistes, wie die eines Schiffes, überlassen, und nicht, wohin sie euch führen, ihnen auch folgen, sondern alles zwar, was euch nützlich ist, aus ihnen schöpfen, aber auch wissen sollet, an was ihr vorbeigehen müßt. Der Christ muß die Güter des zukünftigen Lebens suchen. Zu diesem Leben aber führt die heilige Schrift, die uns durch Geheimnisse unterrichtet. So lange wir aber zu jung sind, um ihren tiefen Sinn fassen zu können, üben wir uns in geistiger Sehkraft durch andere nicht ganz verschiedene Schriften, wie durch Schatten und Spiegel, und ahmen denjenigen nach, welche sich in der Kriegsschule üben und die, nachdem sie sich in den Bewegungen der Hände und im Springen Gewandtheit erworben haben, in den Kämpfen die Frucht dieses Spieles genießen. Auch uns nun

ſteht, wie wir glauben müſſen, der größte aller Kämpfe bevor, für den wir alles thun, auf den wir uns mit aller Kraft und Anſtrengung vorbereiten, und wegen deſſen wir mit Dichtern, Geſchichtsſchreibern, Rednern und allen ſolchen Menſchen umgehen müſſen, welche zur Sorge für die Seele irgend einen nützlichen Beitrag geben können. Denn wie Färber alles, was ſie zu färben haben, zuvor ſorgfältig präpariren und nachher erſt den glänzenden Purpur oder eine andere Farbe auftragen; ſo gleichermaßen werden auch wir, ſoll anders die Herrlichkeit der Tugend für immer unauslöſchlich in unſerer Seele haften, zuvor durch dieſe äußerlichen Lehren der Heiden eingeweiht, um dann die heiligen und geheimnißvollen Lehren kennen zu lernen; und nur erſt, wenn wir uns gewöhnt haben, gleichſam die Sonne im Spiegel des Waſſers zu ſchauen, können wir unſern Blick zum Lichte ſelbſt erheben. Wie ich von einem Manne, der ſtark in der Ergründung des Sinnes der Dichter war, vernommen habe, ſo iſt Homers ganze Dichtung ein fortlaufender Lobgeſang auf die Tugend, und alles, was nicht Nebenſache iſt, zielt bei ihm auf dieſelbe hin. Wenn alſo die Lehren irgend eine Verwandtſchaft mit einander haben, ſo wird uns ihre Kenntniß ſehr nützlich ſein; wo aber nicht, ſo mag wenigſtens die Einſicht in den Unterſchied derſelben, welche man durch ihre Vergleichung mit einander erlangt, zur Befeſtigung des Beſſern nicht wenig beitragen.

Für die Mönche hat Baſilius eine **Regel** aufgeſetzt, in der ihnen beſonders auch die Erziehung der Jugend zur Pflicht gemacht wird. Er verordnet darin: „Die verwaiſten Kinder ſoll man von freien Stücken aufnehmen und diejenigen, welche Aeltern haben, wenn ſie von denſelben in Gegenwart vieler Zeugen dargebracht werden. Sie ſollen wie gemeinſame, den Brüdern angehörende Kinder eine fromme Erziehung erhalten. Es ſollen beſondere Häuſer dazu beſtimmt ſein; es ſoll ihnen eine beſondere, ihrem Alter gerade angemeſſene Lebensweiſe angewieſen, es ſoll die Aufſicht über ihre Erziehung einem bejahrten, erfahrenen, von Seiten ſeiner Geduld erprobten Manne anvertraut werden, der mit väterlicher Milde ſie zu behandeln weiß.“ Die Disciplinarmittel ſollen zur Demuth gewöhnen, zur leidenſchaftsloſen Selbſtbeherrſchung. „Jeder Fehler ſoll ſo beſtraft werden, daß die Strafe zugleich eine Uebung in der Gelaſſenheit und Seelenruhe wird. Hat ein Zögling müßiges Zeug geſprochen, hat er einen anderen geſchimpft, hat er gelogen oder irgend etwas Unerlaubtes geredet: ſo wird er durch Faſten und Stillſchweigen gezüchtigt. Iſt ein Zögling zornig wider einen anderen, ſo muß er angehalten werden, ſich mit dieſem nicht nur auszuſöhnen, ſondern nach Verhältniß der

Beleidigung ihm Liebesdienſte zu erweiſen. Hat ſich ein Knabe zur Unzeit zu eſſen erlaubt, ſo muß er auf die größere Hälfte ſeiner Tagesportion verzichten. Verſchlingt er die Speiſen unanſtändig, ſo muß er zur Zeit der Erholung faſtend zuſehen, wie es ſich die anderen anſtändig ſchmecken laſſen.“ „Die Wohnung der Knaben wie die der Mädchen ſoll von der Wohnung der Mönche abgeſondert ſtehen, um ſie im gehörigen Reſpect zu halten, weil, wenn ſie die Alten fehlen ſehen, die Leichtigkeit des Sündigens ſie verführt, oder aber eitle Selbſtgefälligkeit, als wären ſie beſſer als jene, bei ihnen aufkommt.“

Von Chryſoſtomus und Baſilius wurde die heidniſche Wiſſenſchaft neben dem Chriſtenthume geduldet. Bei Hieronymus und Auguſtinus wird das Heidenthum dem Chriſtenthume gegenüber verdammt.

Hieronymus († 420) ſchreibt in einem Briefe an Läta, die ihre Tochter Paula zum Dienſte Gottes zu erziehen bemüht war: „Wie Samuel und Johannes muß eine Seele unterwieſen werden, die ein Tempel Gottes werden ſoll; ſie ſoll lernen, nichts anderes zu hören, nichts zu reden, als was zur Gottesfurcht gehört. Schandbare Worte ſoll ſie nicht verſtehen, weltliche Lieder nicht kennen. Im zarten Alter noch ſollen der Zunge die ſüßen Pſalmengeſänge geläufig werden. Muthwillige Knaben müſſen fern bleiben; ſelbſt die Geſpielinnen und Mägde müſſen vom weltlichen Umgange zurückgehalten werden, damit ſie nicht, was ſie ſchlimm gelernt haben, noch ſchlimmer wieder lehren. Dem Kinde gebe man Buchſtaben von Buchs oder Elfenbein und nenne dieſelben mit ihrem Namen. Mit ihnen ſoll es ſpielen, daß auch das Spiel ſelbſt Unterricht ſei. Und nicht immer halte man die Ordnung des Alphabets ein, daß ſich die Namen wie ein Lied feſt ins Gedächtniß einprägen; ſondern man miſche ſie öfter untereinander, daß das Kind ſie nicht bloß dem Tone nach (vom Herſagen), ſondern vom bloßen Anblick erkennt. Zur Belohnung darf es Silben zuſammenſetzen; überhaupt locke man es durch ſolche Belohnungen, womit dieſes Alter gewonnen werden kann. Beim Lernen gebe man ihm Genoſſen, mit denen es wetteifere, durch deren Belobung es angeſtachelt werde. Will es läſſig werden, ſo muß man es nicht ſchelten, ſondern durch Lob muß der Geiſt zur Regſamkeit gebracht werden, daß das Kind eben ſo ſich ſelber freut, wenn es über ſich geſiegt hat, als es ſich betrübt, wenn es unterlegen iſt. Hauptſächlich muß man ſich hüten, ihm das Lernen zu verleiden; ſonſt pflanzt ſich der Widerwille, wenn er ſich in der Kindheit einmal feſtgeſetzt hat, über die Kinderjahre noch fort. Selbſt die Namen, die es ſich gewöhnt hat, durch Zuſammenſetzung der Buchſtaben zu bilden, ſollen nicht zufällig, ſondern beſtimmt und mit

Fleiß ausgewählt ſein, nämlich Propheten- und Apoſtelnamen. Zum Lehrer iſt ein Mann von bewährtem Alter, von bewährten Sitten und Kenntniſſen zu nehmen; ich glaube auch nicht, daß ein unterrichteter Mann ſich ſchämen wird, bei einer verwandten und edlen Jungfrau das Amt zu übernehmen, das Ariſtoteles beim Sohne des Philippus übernahm, nämlich in eigener Perſon die Anfangsgründe alles Wiſſens mit Hülfe der Bücherabſchreiber ihm beizubringen. Man darf dasjenige Kleine nicht gering achten, ohne welches das Große und Wichtige gar nicht möglich iſt. Selbſt der Ton der erſten Laute und die erſte Beibringung der Regeln wird von einem gebildeten Mann anders ſein, als von einem ungebildeten. Daher mußt du eben ſo Acht haben, daß deine Tochter nicht durch alberne Liebkoſungen von den Wärterinnen ſich angewöhne, die Wörter verſtümmelt auszuſprechen, als daß ſie nicht mit Gold und Purpur ſpiele; das eine ſchadet der Sprache, das andere dem Charakter; ſie ſoll nicht im zarten Alter lernen, was ſie hernach wieder verlernen muß. — Selbſt die Kleidung und äußere Erſcheinung ſoll das Kind lehren, wem es geweiht iſt. Gieb ihm kein Ohrgehänge; ſchmücke nicht das Chriſto geheiligte Angeſicht mit Bleiweiß und Purpurfarbe; ſchnüre den Hals nicht mit Gold und Perlen zuſammen; belaſte nicht das Haupt mit Edelſteinen und färbe nicht die Haare, damit du ſie nicht zum Feuer der Hölle bereiteſt. Es ſoll andere Perlen haben, für welche es die eine, koſtbare Perle kaufen kann.“ — „Wird deine Tochter dereinſt etwas herangewachſen ſein und anfangen, nach dem Beiſpiele ihres Bräutigams zuzunehmen an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menſchen, ſo ſoll ſie mit ihren Aeltern zum Tempel ihres wahren Vaters gehen, aber nicht mit ihnen den Tempel wieder verlaſſen. Sie mögen ſie ſuchen auf der Reiſe durch die Welt unter der Volksmenge und deren Gedränge; aber ſie ſollen ſie nirgend anders finden, als im Heiligthume der Schrift, um bei Propheten und Apoſteln nach der geiſtlichen Vermählung zu forſchen. Niemals gehe ſie auf die Straße; ſie ſoll auch nicht öffentlich ſpeiſen, d. h. auch nicht bei einem Gaſtmahle im älterlichen Hauſe, damit ſie nicht Speiſen ſieht, nach denen es ſie gelüſten kann. Und ob gleich manche glauben, es ſei eine höhere Tugend, ein Vermögen zu verſchmähen, das man vor Augen ſieht, ſo bin ich vielmehr der Ueberzeugung, man ſei ſeiner Enthaltſamkeit ſicherer, wenn man den Gegenſtand des Begehrens gar nicht kennt. — Vor den Jahren der reiferen Entwicklung iſt eine zu ſtrenge Enthaltung gefährlich; bis zu dieſer Zeit mag ſie, wenn das Bedürfniß vorhanden iſt, ſowohl Bäder gebrauchen, als Wein im gehörigen Maße genießen um des Magens willen, eben ſo auch durch Fleiſchſpeiſen ſich

ſtärken, damit nicht ihre Füße ſchon matt werden, bevor ſie noch zu gehen anfangen. Dies ſage ich als Erlaubniß, nicht als Befehl, weil ich die Schwachheit fürchte, nicht weil ich Ueppigkeit lehren will.“ — „Taub ſoll deine Tochter für die Muſik ſein; wozu Flöte, Leier, Zither gemacht ſind, ſoll ſie nicht wiſſen. Täglich laß dir von ihr ein Penſum ſagen, welches ſie als Blüthenſtrauß von der Schrift gepflückt hat. — Die griechiſchen Versmaße ſoll ſie lernen; darauf ſoll alsbald der lateiniſche Unterricht folgen: wenn dadurch nicht von Anfang an der zarte Mund gebildet wird, ſo wird die Zunge durch fremde Laute verdorben und die Mutterſprache durch inländiſche Fehler verunziert.“ — „Dich ſelbſt habe ſie zur Lehrerin; dich ſoll das unerfahrene Kind bewundern. Nichts ſoll es an dir und ſeinem Vater wahrnehmen, was Sünde wäre. Nie gehe deine Tochter ohne dich zu den Martyrerkirchen und Verſammlungen. Kein junger Mann, keiner mit gekräuſeltem Haar ſoll mit ihr liebäugeln. Eine bejahrte Jungfrau von erprobter Treue, Rechtſchaffenheit und Schamhaftigkeit werde ihr vorgeſetzt, welche ſie durch ihr Beiſpiel ermahne und gewöhne, des Nachts zu Gebeten und Pſalmen aufzuſtehen, des Morgens Loblieder zu ſingen. Zur dritten, ſechsten, neunten Stunde ſoll ſie als eine Streiterin Chriſti auf dem Kampfplatze ſtehen, und wenn die Lampe angezündet iſt, das Abendopfer bringen. So gehe der Tag vorüber, ſo finde die Nacht ſie thätig. Das Leſen wechsle mit Beten, das Beten mit Leſen ab. Kurz wird die Zeit ihr werden, wenn ſie mit ſolch' mannichfaltiger Thätigkeit ausgefüllt wird. Sie lerne Wollarbeiten machen, Netze ſtricken, das Körbchen im Schoße halten, die Spindel drehen und mit dem Daumen Fäden ziehen. Damit verſchmähe ſie ſeidene Gewebe, koſtbare Tücher und eingewobenes Gold. Solche Gewänder möge ſie ſich verfertigen, die den Körper warm halten, nicht aber ſolche, die den bekleideten Körper bloßlegen. Ihre Speiſen ſeien Küchengewächſe, ausnahmsweiſe Fiſche. Ich verwerfe, zumal für das jugendliche Alter, langes und übermäßiges Faſten, da auf Wochen hinaus das Fett an den Speiſen und das Obſt unterſagt ſein ſoll.“ — „Statt der Edelſteine und ſeidenen Gewänder liebe ſie die göttlichen Urkunden. Sie lerne zuerſt den Pſalter; hernach mache ſie ſich von dieſen Liedern los und laſſe ſich in Salomos Sprüchen zum Leben unterweiſen. Beim Prediger lerne ſie das, was der Welt angehört, mit Füßen treten. An Hiob eifere ſie dem Muſter der Tugend und Geduld nach. Sofort gehe ſie zu den Evangelien über, die ſie nie aus der Hand legen ſoll; die Apoſtelgeſchichte und die Briefe eigene ſie ſich mit ganzem Ernſte an. Wenn ſie dann die Vorrathskammern ihres Herzens mit dieſen Schätzen

angefüllt hat, ſo präge ſie die Propheten, den Pentateuch, die Bücher der Könige und der Chronik, auch das Buch des Esra ins Gedächtniß ein. Am Schluß mag ſie ohne Gefahr das hohe Lied leſen; würde ſie es am Anfange leſen, ſo verſtände ſie nicht das geiſtliche Hochzeitlied, das unter den fleiſchlich-lautenden Worten verborgen liegt, und würde Schaden nehmen."

Die Conſequenz auf dem Standpunkte des Hieronymus hat mit ſeinem eigenen Leben wie durch ſeine Anſchauungen **Auguſtinus** (geb. 353) gezogen. Sein heidniſcher Vater Patricius, äußerſt reizbar, heftig und ſinnlich, wurde durch ſeine Mutter, die geduldige, liebreiche Monica bezwungen, die auch am Sohne und an ſeiner Erziehung alle Liebe des weiblichen und vor allem des mütterlichen Herzens zu bewähren und zu erſchöpfen ſuchte. Doch mußte dieſer — von feuriger Natur, von raſch auflodernder Sinnlichkeit, unruhig und unternehmend, von Ehrgeiz und Fleiſchesluſt geſtachelt — in alle Abgründe des menſchlichen Weſens hinabſteigen, ehe er zu den lichten Höhen des wahren Chriſtenmenſchen hinaufzuklimmen vermochte. „Schon als Kind" — bekennt er in ſeinen „„Confeſſionen"" — „ſuchte ich durch Schreien das Schädliche zu erlangen und denen, die mein Verlangen nicht befriedigten, mit Stößen zuzuſetzen. Dabei war es höchſtens die Schwachheit der Kindesglieder, was die Sünde nicht gelingen ließ; nicht aber war ſchuldlos die Kindesſeele ſelbſt. Sah ich doch ſelbſt einſt einen hadernden Kleinen, der noch nicht einmal zu ſprechen vermochte, und doch mit zorngelber, bitterer Miene auf ſeinen Milchbruder ſchaute. Die Mütter und Ammen ſagen freilich, das verliere ſich; oder hält man es gar für ſchuldlos, an der reichlich ſtrömenden Nahrungsquelle den Mitgenoſſen nicht zu dulden?" „Ich kam ins Knabenalter. Jetzt war ich kein ſprachloſer Säugling mehr; ich war ein geſprächiger Knabe. Das weiß ich noch, und woher ich ſprechen lernte, das habe ich nachher beobachtet. Aeltere Menſchen lehrten mich hierin nicht, wie ſie mich ſpäter lehrten. Mit meiner mir von dir verliehenen Kraft ſuchte ich durch Seufzen und ähnliche Laute und durch Geberden mein Anliegen kund zu geben. Da ich aber nicht alles, was ich wollte, vermochte, noch es bei allen vermochte, ſo ſprach ich meinem Gedächtniſſe das Wort vor, mit welchem ſie einen Gegenſtand benannten. Und wenn ſie dazu ſich nach etwas hinwendeten, ſo merkte ich, das müſſe der Gegenſtand ſein, den ſie gemeint hatten. Ich gewöhnte meinen Mund an dieſe Zeichen und ſprach ſie aus, und ſo ſchritt ich weiter hinein in die gewaltſchwelle Geſelligkeit des Menſchenlebens, abhängig vom älterlichen Anſehen und von den Winken erwachſener Menſchen." „Hierauf gab man mich in

die Schule, um mich in den Wiſſenſchaften zu belehren, deren Nutzen ich Armer nicht einſah, während ich doch Schläge bekam, wenn ich träge im Lernen war. Das hatte den Beifall der Aeltern, und viele, die vor uns dieſe Lebensart erwählt, hatten uns den mühevollen Weg bereitet; wir mußten ihn gehen unter einer Pein und Mühſal, die den Kindern Adams noch vervielfacht war. Aber du, Herr, läſſeſt uns Menſchen finden, welche dich anrufen, und von ihnen lernten wir, ſo gut wirs vermochten, fühlen, es ſei ein großer Gott, und du könnteſt uns anhören und helfen, auch ohne daß unſere Sinne dich gewahr würden. Denn als Knabe begann ich dich, meine Hülfe und meine Zuflucht, anzuflehen, und um dies zu können, löſte ich das Band meiner Zunge; ich Kleiner bat dich mit nicht kleiner Inbrunſt, daß ich in der Schule keine Schläge bekommen möge. Und da du mich nicht erhörteſt, weil es mir zum Weiſewerden diente, ſo lachten die älteren Leute, ja ſelbſt meine Aeltern, die nichts Böſes mir anwünſchten, meiner Leiden, dieſes damals für mich großen und ſchweren Uebels. Wie es Menſchen giebt, die mit ſolcher Liebesinbrunſt an dir hangen, daß ſie die mancherlei Folterwerkzeuge, um deren Abwendung in allen Landen mit großer Inbrunſt gebetet wird, dermaßen verachten, daß ſie diejenigen verlachen, die ſich davor ſo entſetzlich fürchten; ſo lachten unſere Aeltern der Martern, die uns Knaben von den Lehrmeiſtern angethan wurden. Denn nicht weniger fürchteten wir ſie und baten um Abwehr derſelben, und doch fehlten wir, indem wir weniger ſchrieben oder laſen oder beim Lernen dachten, als von uns gefordert ward. Denn es fehlte uns nicht an Gedächtniß oder Verſtand, welche beide du, Herr, uns im Verhältniß zu unſrem Alter hinreichend gegeben hatteſt; aber es ergötzte uns das Spiel, und es wurde uns von denſelben geſtraft, welche ohne Anſtand daſſelbe trieben. Aber die Kurzweil der Alten nennt man Geſchäfte; thun die Knaben daſſelbe, ſo werden ſie von jenen gezüchtigt. Ich erlitt Streiche, weil ich gern Ball ſpielte und dadurch am Erlernen von Kenntniſſen gehindert wurde, mit denen ich hernach auf eine noch häßlichere Weiſe ſpielen ſollte. Und der mich ſchlug, den quälte Neid und Galle noch mehr, wenn ihn ein Gelehrter in einer Streitfrage überwand, als es mich ärgerte, wenn mich meine Genoſſen im Ballſpiel übertrafen.“

„Und doch habe ich geſündigt, Herr mein Gott, du Ordner und Schöpfer aller natürlichen Dinge, nur der Sünden Ordner nicht! Herr mein Gott, geſündigt habe ich wider die Gebote der Aeltern und jener Lehrer. Denn nicht, weil ich Beſſeres mir auserſehen, war ich ungehorſam, ſondern weil ich das Spiel liebte, weil mir im Spiel der Stolz des Sieges angenehm war und ich gern meinen Ohren unwahre Märchen einprägte;

je mehr ich darnach Sehnſucht hatte, um ſo mehr lockte mich gefährliche Neugierde zu den Schauſpielen und Unterhaltungen der Alten. Oft auch eignete ich mir, von eitler Sehnſucht nach Vorrang beſiegt, beim Spiel durch Betrug den Sieg zu, und wenn die anderen es eben ſo machten, und ich ſie ertappte bei dem, was ich doch ſelbſt ihnen that, wollte ich es nicht gelten laſſen und ward ich ungehalten; ertappte man mich hingegen dabei, ſo wollte ich lieber zürnen als nachgeben. Iſt aber dieſes kindliche Unſchuld? Nein, o Herr, mein Gott! Es iſt vielmehr das Nämliche, was von Erziehern und Lehrmeiſtern, von Nüſſen, Kügelchen und Sperlingen übergeht zu Oberen und Fürſten, zu Gold, Beute und Sklaven. Im Fortgange zu ſpäteren Jahren geht dieſes alles auf dieſelben über, wie auf die Ruthen ſchlimmere Strafen folgen." — „Im Unterricht ward Virgil mein Liebling. Mit Luſt folgte ich den Irrfahrten des Aeneas; mit heißen Thränen beweinte ich Didos Tod, die ſich aus Liebe ermordete. Bei meinen Darſtellungen wurde ich beklatſcht. Man ahnte in mir den künftigen Dichter. Die griechiſche Sprache zu lernen, dazu fehlte mir jedoch die Luſt. So lieb mir Virgil war, Homer war mir bitter. Ich glaube wohl, daß griechiſchen Knaben Virgil eben ſo vorkommen mag, wie ſie denſelben in der Art ſtudiren müſſen, wie ich jenen; denn die Schwierigkeit überhaupt, eine fremde Sprache zu erlernen, beträufelte mit Galle alle griechiſchen Süßigkeiten der fabelhaften Märchen. Ich kannte die Worte nicht, und mit grauſamem Schrecken und mit Strafen drangfalte man mich heftig, dieſelben zu lernen." — „Nicht minder war mir eins und eins iſt zwei, und zwei und zwei ſind vier — ein verhaßtes Lied."

Aus dieſen Bekenntniſſen geht hervor, daß Auguſtin ein Feind alles Formalen — der Philologie und Mathematik — war. Sein Sinn ging auf lebendigen Inhalt, auf Stoff für Geiſt und Herz. „Nicht die Worte klage ich an; denn dieſelben ſind gleichſam auserleſene und köſtliche Gefäße, ſondern den Wein des Irrthums, welcher uns in denſelben von berauſchten Lehrern zugetrunken wird, und dennoch lernte ich dieſes gern; ich Armer freute mich darüber und ward darob ein hoffnungsvoller Knabe genannt. Traun, war das alles nicht Rauch und Wind? Gab es denn nichts anderes, wodurch mein Verſtand und meine Zuge geübt werden konnten? Dein Lob, o Herr, dein Lob durch die heilige Schrift hätte das Rebgeſchoß meines Herzens in die Höhe ziehen ſollen; nicht aber hätte es ſich müſſen hinreißen laſſen durch eitle Tändeleien, eine ſchändliche Beute der flüchtigen Vergangenheit. Ja, man opfert den abgefallenen Engeln nicht bloß auf eine Art!.. Aber wehe dir! Strom menſchlicher Sitte, wer mag dir Widerſtand leiſten?

Wie lange wird es währen, bevor du austrocknest? Wie lange willst du Evas Söhne in das große, schreckliche Meer hinauswälzen, das selbst die kaum durchfahren, welche das Schifflein des Glückes besteigen?... Schaue, Herr Gott, und schaue mit Geduld, wie sorgfältig der Menschen Kinder die Regeln der Sprache beachten, wie sie aber die ewigen Regeln des unsterblichen Heils vernachlässigen. Ja, so weit geht's, daß, wenn ein Schüler oder Lehrer den grammatischen Regeln zuwider spricht, er mehr Anstoß giebt, als wenn er deinem Gebot zuwider, obgleich selber ein Mensch, den Menschen haßt."

Mit den Jahren des Jünglings wurde der Lebensdrang Augustins zum Liebesdrang. Seine Jugend ging unter im Dunkel der Wollust, die er nicht von der Liebe heiteren Klarheit zu unterscheiden vermochte. Das schwache Alter, zum Abgrunde der Begierden hingerissen, versank in dem Pfuhl der Laster. „Und ich ward immer lasterhafter, um nicht getadelt zu werden, und wenn es keine Gelegenheit gab, den Verlornen es gleich zu thun, dann gab ich vor, begangen zu haben, was ich nicht that, um desto verächtlicher zu erscheinen, je unschuldiger ich war, und um für desto niedriger gehalten zu werden, je reiner ich lebte."

Durch Ciceros Hortensius ward Augustin von seiner wollüstigen Liebe weg zur Philosophie und der Weisheit Unsterblichkeit gewandt. Die Worte in diesem Werke, mit welchen die Würde und Erhabenheit der Philosophie gepriesen ward, riefen die in ihm schlummernden Gefühle wieder zum neuen Leben wach: das Wahre und Gute zog mit unbeschreiblicher Sehnsucht in sein Inneres ein; ein höchstes Gut trat vor seine Seele — ein einzig würdiges Ziel menschlichen Strebens, wogegen ihm alles, was ihn bisher beschäftigt und ergötzt hatte, nichtig schien. „Doch fand ich Christi Namen nicht in dieser Schrift, und diesen Namen hatte mein zartes Herz noch mit der Muttermilch eingesogen." Er suchte hierauf in der Philosophie, im Manichäismus, die Wahrheit. „Neun Jahre wurde ich irre geführt und führte andere irre, war dort stolz, hier abergläubisch und nichtig in allem. Dort suchte ich den eitlen Ruhm vor dem Volke bis zu theatralischem Beifallshaschen, hier strebte ich mich wieder von diesem Unrathe zu reinigen, indem ich denen, die Auserwählte genannt wurden, Speise darbrachte, um daraus in der Werkstatt ihres Magens Engel und Götter zuzubereiten, mittelst deren ich befreit würde."

Endlich verzweifelte Augustin auch am Manichäismus, weil es ihm vorkam, als könne die Wahrheit gar nicht gefunden werden, und der Sturm einander durchkreuzender Gedanken trieb ihn auf die Seite der neuen Akademiker hin. Der Neuplatonismus entzündete ein unglaubliches

Feuer in ihm und führte ihn vom Skeptizismus zum klaren Bewußtsein einer objectiven Wahrheit. Jetzt wußte er sich aus seinem platonischen Idealismus alle christlichen Lehren umzudeuten: er glaubte das Christenthum zu verstehen und sprach von ihm wie ein Kenner, der seiner Sache gewiß ist. Aber „es fehlte mir noch das, was allein das rechte Verständniß des Christenthums geben kann, und ohne das jeder nur die Schale des Christenthums ohne den Kern hat, — die von dem Grunde der Demuth ausgehende Liebe.“ Die platonische Philosophie hielt ihm wohl Ideale vor, die seinen Geist entzückten, die ihm aber nicht die Kraft geben konnten, das Fleisch zu besiegen. Sie befreite ihn nicht von dem innern Zwiespalte, in dem sein Leben hin- und her gezogen ward. In diesem Zustande lösten ihm die paulinischen Briefe so manches Räthsel seines Daseins; seine eigenen innern Erfahrungen führten ihn in das Verständniß des Christenthums. Er fühlte die Kraft desselben in seinem Innern. Vom innern Leben aus lernte er an die christlichen Wahrheiten glauben und verstehen. Er wußte, daß man sich in die göttlichen Dinge hineinleben und hineinlieben muß, ehe man sie erkennen kann. Vom Glauben aus gelangte er zur Erkenntniß: fides praecedit intellectum. „Was ist es, was ich liebe, wenn ich Gott liebe? Ich befragte die Erde und sie sprach: Ich bin es nicht; und alles, was auf ihr ist, legte gleiches Bekenntniß ab. Ich fragte das Meer und seine Gründe und alle belebten Wesen, und sie antworteten: Wir sind nicht dein Gott, suche über uns. Ich fragte die wehenden Lüfte, und der ganze Luftraum mit allen seinen Bewohnern sprach: Anaximenes irrt, ich bin nicht Gott. Ich fragte Himmel, Sonne, Mond und Sterne: Auch wir sind nicht dein Gott, den du suchest, sprachen sie. Da sprach ich zu denen allen, die sich darstellten meiner Augen Gesichtskreis: Ihr sagtet mir wohl, ihr wäret nicht mein Gott; was ist es, was ihr von ihm mir sagen könnt? Und sie riefen zusammen, alle mit großer Stimme: Er schuf uns! Meine Frage war meine Sehnsucht und ihre Antwort ihr Dasein und ihre Schönheit.“

Augustin entwickelte in seinen „Bekenntnissen“ eine ganze Psychologie des menschlichen Herzens, aus welcher der Pädagoge mehr lernen kann, als aus vielen Theorien über Erziehung. Sie zeigen die Macht der in zartester Jugend eingepflanzten religiösen Keime sowie die Macht der Mutter auf ihr Kind: der von der Mutter eingepflanzte Glaube an die Wahrheit und Göttlichkeit der christlichen Religion hatte Augustin selbst im Manichäismus nicht verlassen, und dieser Glaube war es auch, der ihn endlich aus den Irrfahrten auf dem Geistesmeere in die wahre Heimat, in das Centrum des Gottlebens, führte. Sie zeigen, wie ein

einzelnes Wort, ein einzelner Gedanke von Männern der Vergangenheit oder Gegenwart durch das Zuſammentreffen mit ſchlummernden Ideen in einer Menſchenſeele zuweilen ganz neue Wege bahnen kann, indem er die höheren Bedürfniſſe der geiſtlichen und ſittlichen Natur zum klaren Bewußtſein bringt und dadurch alles, was bisher als einzig Begehrenswerthes daſtand, in ſeiner Nichtigkeit erſcheinen läßt. Sie zeigen endlich, wie das Menſchenleben aus der Periode des harmloſen, kindlichen Daſeins in das Stadium der Selbſtentzweiung, des Kampfes, übergeht, — daß die innern Kräfte um ſo wilder toben, je größer die bewegte Natur iſt, — daß in dieſem Kampfe das Geiſtesleben leicht aufgerieben wird, wenn die Stürme nicht durch höhere, himmliſche Mächte gezügelt und geregelt werden, — und daß der Kampf erſt dann durch einen wahrhaften Friedensſchluß aufgehoben werden kann, wenn der Menſch, der Lebensſchiffer, in dem Grunde alles Daſeins Anker geworfen hat.

Vor der Reformation.

Die Erziehung unter der absoluten Gewalt der Kirche und die Emancipationsversuche von dieser Herrschaft.

§ 19. Die Erziehung in der orientalischen Kirche und bei den Arabern.

Mit der Völkerwanderung und unter der Noth der Zeit sanken die Schulen der Grammatisten, Grammatiker und Rhetoren in den Staub. Der Klerus allein noch blieb im vierten, fünften und sechsten Jahrhundert Träger der Bildung. Dadurch aber nahmen auch die Schulen durch und durch einen theologischen Charakter an. Der Unterricht ward einseitig fast nur auf theologisches Wissen berechnet. Die anderen Wissenschaften wurden nach dem Kirchenglauben gemodelt und geregelt. Die Wissenschaft ward die Magd der Theologie und verlor damit ihre Freiheit und Selbständigkeit.

Im **byzantinischen Reich** und in der **orientalischen Kirche** blieb die Bildung und Erziehung auf diesem theologischen Standpunkte stehen. Die Sorge für die Erziehung und den Unterricht der Massen trat ganz hinter die wissenschaftlichen Bestrebungen der von den Kaisern Begünstigten zurück, und diese wurden nicht vom schaffenden wissenschaftlichen Geiste getrieben, sondern meistens durch einseitiges und leidenschaftliches Vertreten der kirchlichen Dogmen bestimmt.

Zwar hat man im Orient nie aufgehört, mit den homerischen Gesängen, mit politischen Versen ꝛc. zum Staatsdienste vorzubereiten. Zwar schrieben hier nicht bloß Geistliche, sondern auch Laien, Kaiser, Staatsmänner, selbst Frauen in der griechischen Sprache Bücher, — wurde hier in den Klöstern die griechische Philosophie heimisch, — erfand man hier in den Klosterschulen die Lyra Gottes, die Orgel, — legte man hier den Grund zur christlichen Kunst, besonders zur Musik und Bildnerei. Auch hier waren die Kaiserschulen nicht wie im weströmischen Reiche in der Völkerwanderung gänzlich verschwunden; es

wurde vielmehr wahrſcheinlich von hier, in den Handelsbedürfniſſen der Kreuzzüge, zuerſt Bologna, dann den übrigen Univerſitäten die Fackel der bürgerlichen Rechte dargereicht und ſelbſt die erſte Sammlung der geiſtlichen Rechte veranlaßt. Ueberhaupt war in der orientaliſchen Kirche, der Erbin vom altklaſſiſchen Griechenthum, eine reine, unintereſſirte, objective Liebe zu den Wiſſenſchaften immer noch und trotz der Theologie übrig geblieben. Doch entbehrten die Schulen, weil ſie nicht Produkte innerer Bedürfniſſe waren, ſondern mit den Launen ihrer kaiſerlichen Beſchützer ſtiegen und fielen, weil ſie nicht in Wechſelwirkung mit dem Leben ſtanden, ſondern auf einzelne Kreiſe und Liebhaber beſchränkt waren, weil endlich ihren Inhalt nicht helleniſches Leben, ſondern fanatiſches Vertreten religiöſer Dogmen ausmachte, des wahrhaften lebendigen Kernes. — Die Schulen, welche von dem Kaiſer durch beſoldete Lehrer und Bibliotheken beſorgt wurden, waren auf chriſtliche Bildung und griechiſche Klaſſiker gebaut. Aber es war die Antike dabei nur eine Mumie und das Chriſtenthum nur eine Formel. Darf man — ſagt Bernhardy — die Einrichtungen, welche ſich im achten Jahrhundert vorfinden, auf eine frühere Zeit zurückführen, ſo war ein großes Gebäude nahe dem kaiſerlichen Schatze und der Sophienkirche, mit einer reichen Bibliothek verſehen, der Sammelplatz für ein Collegium oder eine Facultät von 12 Geiſtlichen als Lehrer der Wiſſenſchaften; an ihrer Spitze ſtand der kaiſerliche Director, welcher mit ſeinen Genoſſen auch in kaiſerlichen Angelegenheiten eine entſcheidende Stimme hatte. „Gegenſtände der Leſung und Erklärung bildeten Grammatik, Rhetorik, Philoſophie: die Grammatik auf einen immer trivialeren Auszug der Formenlehre herabgeſetzt, nachdem Herodian und andere gelehrte Hülfsmittel verkürzt und in angemeſſene Compendien umgeſetzt waren; die Rhetorik wenig mehr als ein dürrer und in Abſtraktion gehaltener Commentar zum Hermogenes und Aphthonius, neben Uebungen aus dem Kreiſe der Progymnasmen, die wenig praktiſchen Werth und Einfluß auf den Stil erlangten; die Philoſophie endlich in den Dienſt der Dogmatik genommen und von Platon abgewandt, wurde nur an Paraphraſen oder Erläuterungen des Ariſtoteles geübt.“ „Unter den Klaſſikern erhielten ſich im Unterricht und in der Leſung gebildeter Männer vor allem Homer, Heſiod, Pindar, in einzelnen und deshalb fleißig abgeſchriebenen Dramen die drei Tragiker und Ariſtophanes, eine Zeit lang auch Menander und andere Komiker, von Alexandrinern Theokrit und ſelbſt Lykophron, als Lehrbuch Dionyſius der Perieget; von Proſaikern weniger Herodot als Thukydides, die Staatsreden des Demoſthenes und als Seitenſtück Libanius; auch wurden die Biographien

des Plutarch und Dio Caſſius geſchätzt." Doch ward das Alterthu laumenhaft mit dem Chriſtlichen und Kirchlichen gemiſcht. „Zu der Leſu des Profanen geſellte ſich die Bibel mit einer Anzahl von Kirche vätern: hieraus iſt die Gewöhnung an ihre Formen, Structuren u Wörter und der gewiſſermaßen doppelzüngige Beſtand des byzantiniſch Sprachſchatzes herzuleiten, wo der orientaliſche Farbenton, namentli aus dem Vorrath des alten Teſtamentes, nicht eben harmoniſch mit de gemäßigten Atticismus verſchmilzt." Die anderen Wiſſenſchaften auß der Philologie waren nur Carricaturen. Die römiſche Geſchicht ward als ein Märchen dargeſtellt. Die Mathematik ward n wegen ihrer praktiſchen Seite als werthvoll erachtet. Die Medizi wurde allein von Compilatoren mit Vernachläſſigung der Empir bearbeitet.

Der eigentliche Volksunterricht ſtand auf der niedrigſten Stuf Das Kind ward an Enthaltſamkeit und Abtödtung gewöhnt. Al Unterricht bezog ſich auf den Glauben. Alles Leben hatte nur Wert wenn es im Dienſte des Himmels ſtand. Die Bilder hielten die Mönd für die einzigen „Bücher der Unmündigen". Worte und Sachen au der heiligen Schrift wurden zum wörtlichen, mechaniſchen Auswendig lernen gegeben. — Wie das Leben der Völker im byzantiniſchen Kaiſe thum, ſo war auch das Weſen der Erziehung — Starrheit, Tod.

So tief aber auch die Bildung in der orientaliſchen Kirche ſtan und ſo äußerlich ſie war, — mit ihren Klöſtern, Bibliotheken un Schulen iſt ſie doch die Aufbewahrerin der antiken wiſſenſchaftliche Schätze geweſen, um dieſelben zur rechten Zeit dem in ſich erſtarrte Abendlande zur ſelbſteigenen Verarbeitung zu übergeben. —

Mit der Bildung der orientaliſchen Kirche arbeiteten gleichzeiti die wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen der **Araber** der Bildung im Abend lande vor. Im ſchroffen Gegenſatz gegen die im chriſtlichen Orien formulirte Lehre von der Dreieinigkeit, war unter ihnen Muhamel mit der Verkündigung des einen wahren Gottes aufgetreten, wodurd er die verſchiedenen arabiſchen Stämme zu einem Volke vereinigt un dieſes zum herrſchenden des Orients erhoben hatte. Zugleich war dadurch auch geiſtig neues Leben geweckt. In Spanien, das den Arabern unterthan ward, und unter den Omejaden, die auf den Thron von Cordova gelangten, entfaltete ſich Wiſſenſchaft und Kunſt zu hoher Blüthe. Beſonders auch förderten die Abbaſſiden (Harun al Raſchid) die Wiſſenſchaft.

Die muhamedaniſchen Schulen ſind gleich anfangs mit der Einführung des Islam gegründet worden. Der Koran machte die allgemeine Verbreitung der Leſe- und Schreibkunſt wünſchenswerth. Der Prophet ſelbſt ſoll nach der Tradition durch ein Wunderwerk des Engels Gabriel der Schreibfertigkeit urplötzlich theilhaftig geworden ſein. Bei jeder Moſchee ward eine Schule errichtet, in welcher der Geiſtliche und Kirchendiener den Unterricht ertheilten. Dieſe Einrichtung, ſowie die Geſtaltung der Schulen ſelbſt iſt bis auf den heutigen Tag dieſelbe geblieben. Die männlichen Kinder der Aermeren beſuchten und beſuchen dieſe Elementarſchulen vom fünften bis zum achten Jahre; alsdann ſchließt gewöhnlich mit der Beſchneidung die Schulzeit ab. Die Kinder der Vermögenden, welche ſich eine höhere Bildung erwerben wollen, ſetzen den Beſuch der Elementarſchulen bis zum 14. oder 18. Lebensjahre fort; den Inhalt des niederen Elementarunterrichts bildet der Koran; er wird als Leſebuch benutzt und theilweiſe, manchmal auch vollſtändig auswendig gelernt; vor allen Dingen aber werden die vorgeſchriebenen Gebete dem Gedächtniß eingeprägt. Man ſchreibt gegenwärtig auf das mit Elfenbein oder Knochen bis zur Glätte des Glaſes polirte Pergamentpapier und bediente ſich von jeher dazu der Rohrfedern. Die Tinte hat faſt die Dunkelheit unſerer Druckerſchwärze. Das Schreibzeug, wie es heute noch die Gelehrten in ihrem Gürtel oder in der Bruſttaſche tragen, hat die Form einer kleinen Piſtole. Im Laufe ſtecken die Federn und das Elfenbein-Federmeſſer; im breiteren Theile finden ſich das Tintenfaß und Wachs zum Siegeln der Briefe. Die Elementarſchulen heißen in der Türkei Methebs und finden ſich immer bei den Moſcheen zweiten Ranges. Die Medreſſe, d. h. die Collegien oder Hochſchulen, ſind mit der großen Moſchee verbunden. Die Elementarſchulen ſtanden von jeher unter der Aufſicht der Imam, der Geiſtlichen an der Moſchee. Neben dieſen Schulen wurden auch andere bei Begräbnißplätzen, Brunnen und Derwiſchklöſtern von Privatperſonen geſtiftet. Außer einem freiwilligen unbedeutenden Geſchenk an den Lehrer fand niemals eine Bezahlung für den Unterricht ſtatt. — Beim Unterricht ſelbſt, namentlich beim Einlernen des richtigen Sprechens und Schreibens, ſowie beim erſten grammatiſchen Unterrichte, ſcheint man frühzeitig einigermaßen methodiſch zu Werke gegangen zu ſein. Man erſieht wenigſtens aus der 39. Makame des Harriri — „der Schulmeiſter von Hims“ — daß der Unterſchied der weichen und harten, überhaupt der ähnlich klingenden Laute nicht bloß durch einzelne Worte veranſchaulicht wurde, die bis auf die betreffenden Laute alle übrigen mit einander gemein haben, wie Eichenſchaft und Eigenſchaft, Satte,

Seite und Seide ꝛc., ſondern daß man auch beſtrebt war, ſolche Wort in behaltliche Sätze und in pikante Verſe zuſammen zu ſtellen. Z. B. Unterſchied zwiſchen G und Ch:

Reichen dünken ſich die Bettler gleich, wenn ſie
Trunken ſich die Hand gereicht zum Reigen.
Eichen haben feſte Wurzeln tief im Grund,
Nur dem Schilfrohr iſt das Schwanken eigen.

Unterſchied zwiſchen T und D:

Leiten ſollſt du die Verirrten auf den Pfad,
Und mitleidend tröſten, die da leiden.
Weiten Ländern ziehet zu ein Stamm, wann eng
Werden für ſein Vieh der Heimat Weiden.

Aehnlich verfuhr man zur Verdeutlichung des Unterſchiedes von Präpoſitionen, die mit einander verwechſelt werden konnten, wie z. B. Vor und Für:

Vorſprach halt im Vorübergehen vorm Nachbars Thor,
Fürſprache ſuch im Himmel dir und im Pallaſt.
Vorliebe für die eignen Kinder ziemt dem Mann,
Fürlieb mit dem ihm Vorgeſetzten nimmt der Gaſt.
Vorwitz iſt lächerlich, wenn er für Witz ſich hält.
Gott ſieht für dich, wo du nicht ſiehſt, und ſieht vor dir;
Heil dir, daß du den Für- und Vorherſeher haſt!

Auf ähnliche Weiſe wird mit den Verſen verfahren, die den Stammlaut in manchen Temporibus verwandeln:

Gelungen iſt mir, was noch Keinem ſo gelang;
Daß jedem Wünſcher nur ſein Wunſch gelinge.

Zugleich ſtrebte man, der Jugend mit einem feinen Gehör eine feine Ausſprache zu verſchaffen:

Thu' nimmer, was die Meiſten thun immer.
O nähre dich lieber ohn' Aehre, als ohn' Ehre.
Die Leidenſchaft meide, die Leiden ſchafft.

Abu-Seid, der Schulmeiſter von Hims, erklärt ſich zuletzt für einen Vertreter des formalen Princips: „Und ſo hab ich nun dir und deinen Genoſſen — die Schreine mit den Perlen des Wiſſens ergoſſen, — auf daß ihr, vom Himmel begnadet, — mit Luſt darin gebadet, — des Staubes und des Schmutzes der Unwiſſenheit euch entladet. — Ich habe nach dem Maße meiner Kräfte — euch polirt wie Lanzenſchäfte — und wie Schwerter verſehn mit dem Hefte, — daß ihr brauchbar ſeiet zu jedem Geſchäfte. — Ihr habt die Blüthen der Sitte gepflückt — und euch mit dem Schmucke der Bildung geſchmückt; — das gedenket mir und vergeſſet es nie auf der Erde, — wie ich euer gedenken und

nie vergeſſen werde, — und feſt ſtehe die Unwankbarkeit — in euren Herzen gegen euren Lehrer die Dankbarkeit.“ —

War die Jugend in den Elementarſchulen bis zum 14. oder 15. Lebensjahre auf dieſe Weiſe geſchult, ſo wurden vom 16. bis 20. Jahre zur weiteren Ausbildung Reiſen unternommen und die berühmteſten Gelehrten, welche ihre Vorleſungen öffentlich hielten, beſucht. Dieſe Vorleſungen betrafen die höhere Grammatik, die Inſtitutionen oder Fundamentalwiſſenſchaften der Theologie und Jurisprudenz, Dogmatik, Erklärung des Koran, die Traditionen, Philoſophie, Logik, Dialektik ꝛc. Später bezogen die jungen Araber die Akademien, von denen die meiſten für Theologie, Jurisprudenz, Philologie und Philoſophie beſtimmt waren; für die Naturwiſſenſchaften gab es beſondere Anſtalten; die Arzneiwiſſenſchaften wurden in der Regel in Krankenhäuſern gelehrt. Profeſſoren und Studirende wohnten in einem Gebäude. Die Vorträge wurden entweder frei oder nach Dictaten gehalten; die Zuhörer ſchrieben nach. — Von den arabiſchen Akademien in Spanien, die im 11. Jahrhundert von den Chriſten des Occidents beſucht wurden, erhielt das Abendland den Anſtoß zur Vertiefung in die Philoſophie, Mathematik und Medizin, — innerlichſte Erregung zu erneutem Leben.

Eine wiſſenſchaftliche Pädagogik fehlte den Muhamedanern wie der orientaliſchen Kirche. Bemerkenswerth iſt jedoch, daß lange vor Rouſſeau in **Ebn Tophail** († 1190) ein arabiſcher Rouſſeau aufſtand, der in ſeinem „Naturmenſchen“ den franzöſiſchen „Emil“ vorbildete. Den Mittelpunkt dieſer Schrift, die von Muhamedanern und Juden mit gleicher Bewunderung aufgenommen und commentirt, ins Hebräiſche, mehrmals ins Engliſche und hiervon ins Deutſche mit Kupfern, 1782 von Eichhorn, überſetzt ward, bildete der Gedanke, daß ein Menſch, ohne alle Gemeinſchaft mit anderen Menſchen aufgewachſen, alſo auch ohne Unterricht, durch eine poſitive Religion zur vollkommnen Erkenntniß Gottes und der Natur gelangen könne. Die Lehren der poſitiven Religion dagegen werden nur als Anbequemungen an die Vorſtellungen der Menge angeſehen. Die Lehren des Geſetzes ſind nicht von der Wahrheit verſchieden, hüllen ſich aber in ſinnliche Bilder, und indem ſie an äußere Gebräuche und Handlungen binden, durch Strafen ſchrecken und Belohnungen verſprechen, welche ſich auf ſinnliche und verächtliche Güter beziehen, haben ſie nur die ſchlechten Menſchen vor Augen, welche auf andere Weiſe nicht gebändigt werden können, weil ſie ſich von der nackten Wahrheit nicht belehren laſſen. —

§ 20. Die Erziehung in der occidentalischen Kirche.

Das Abendland ist der eigentliche Träger des geistigen Fortschritts in der vorreformatorischen Zeit. Der Repräsentant desselben ist der germanische Geist, der in der Völkerwanderung die primitivste Stufe seines Daseins durchlebte, dann im Gefühl seiner Kraft einen Platz in der Geschichte sich erkämpfte und politische und sociale Formen sich schuf, um hierauf den idealen Mächten des Daseins sich zu öffnen und zwar zunächst der Religion und ihren Einflüssen sich hinzugeben, hernach auf die Kunst seine ganze Energie zu verwenden, indeß er auf die Wissenschaft nur in der Wiederherstellung des klassischen Alterthums seine ersten Versuche machte.

Die Freiheit des Individuums, die volle Berechtigung der Persönlichkeit, ward bei den **alten Germanen** innerstes und eigenstes Leben, Fleisch und Blut. Und dieser Geist lebte auch in ihren Erziehungsgrundsätzen. Die Kinder — Anlaß zur Aussetzung gaben Hungersnoth und Theuerung — waren der besonderen Obhut der Mutter anvertraut. Sie nährte dieselben an ihrer eigenen Brust, und schon mit der Milch sogen sie den tüchtigen Sinn ein, der Knaben und Mädchen gleich sehr auszeichnete. Die Kinder der Herren und Sklaven wuchsen gemeinsam auf, einfach und schlicht, wenig bekleidet, ohne Sorge selbst für Reinlichkeit. Besonders wirksam war der Einfluß der Mütter auf die Töchter. In ernster, strenger, frommer Sitte wurden sie zu ihrem natürlichen Berufe als Gattinnen, Hausfrauen und Mütter erzogen und in den ihnen hier obliegenden Pflichten und Geschäften unterwiesen. Auch die Kenntniß der Runen war ein Theil der weiblichen Bildung, denn das Weib mochte sich die geheimen Künste des Lesens und Schreibens aneignen, während dem Manne die wissenschaftliche Beschäftigung weibisch vorkam: darum auch hatten Wissenschaft und Kunst keinen Boden, fand überall ein unmittelbares Eingreifen des Himmels statt, und waren alle Vorstellungen über Entstehen und Vergehen der sichtbaren Welt nichts als die Geschichte der Götter, indeß die Heilkunde sich nicht über Sympathie erhob und die Heilkräfte der Pflanzen Zauberformeln, die man bei ihrem Gebrauche anwandte, zugeschrieben wurden. Vom siebenten Jahre ab übergaben vornehme Aeltern ihre Kinder Verwandten oder Freunden zur Erziehung: Söhne wurden im Norden gern den Brüdern ihrer Mutter anvertraut. Wie bei den Hellenen im heroischen Zeitalter bestanden auch bei den alten Germanen die Bildungsmittel in Gymnastik und Musik. Doch trat das Musische gegen das gymnastische Treiben zurück. Der Knabe lernte den

Lindenschild schwingen, die Bogensehnen anlegen, die Pfeile schaften, die Geschosse schießen, die Spieße führen, die Rosse reiten, mit den Schwertern schlagen. War er erwachsen, so wurde er in der Versammlung des Volkes für wehrhaft, d. h. für mündig erklärt. Die Waffen begleiteten ihn von nun ab durchs ganze Leben: ein kurzer Sperr zum Angriff, ein großer Schild zum Schutz, — damit kämpfte der Germane, fast nackt, meist zu Fuß, doch auch zu Pferd; und hinter seinen Schlachtreihen standen Weib und Kind, um zur Ausdauer anzumahnen und zum Siege anzufeuern. Krieg, Jagd, Volksversammlung und Gericht: das war der Boden, auf dem er seine Individualität geltend machte.

Dieses nationale Princip befähigte die Germanen, das Christenthum aufzunehmen und dessen Träger zu werden. Es befähigte sie zu dieser Aufnahme besonders in der Zeit, als sie mit sich selbst in Widerspruch gekommen waren, als durch ihren Kampf mit den Römern das alte Stammes- und Geschlechtsbewußtsein aufgelöst die einfache Zucht und Sitte der Familie geschwunden und an die Stelle der von Tacitus gepriesenen Tugend Heimtücke, Verrath und Wortbrüchigkeit getreten war. Da, wo sich der Gemüther, die der Substantialität des früheren Lebens beraubt waren, eine innere Leere bemächtigte, trat ihnen im Princip des Christenthums ihr eigenes ursprüngliches Princip, aber in seiner Absolutheit, entgegen. Das Princip des Christenthums harmonirte mit dem des Germanenthums: die Gottmenschlichkeit, — der Gedanke, daß das Subject unendlichen Werth in sich hat und das Ewige als seine Substanz weiß und bethätigt.

Die Aufgabe des germanischen Geistes in der vorreformatorischen Weltepoche war, seine ursprüngliche Kraft mit der römisch-christlichen Bildung zu verbinden. Christliche Kirche und kaiserliche Macht setzten sich deshalb als die beiden Mittelpunkte fest. Beide, der kirchlich-religiöse und der politisch-nationale Mittelpunkt, wollten die Einheit: die Kirche die ideale, der Staat die reale. Aber beide erreichten nur die Einerleiheit, nicht die Einheit: daher die Reaction der Einzelnen, die von der abstracten Allgemeinheit absorbirt wurden, — der einzelnen Fürsten und des einzelnen religiösen Gemüthes. Und weil auch die beiden Centren unter sich nicht zu einer organischen Einheit gelangten: daher das Bestreben des Papstthums, die Fürsten vom Kaiser zu lösen, und das des Kaisers, die Bischöfe gegen den Papst zu schützen.

Die Erziehung dieser Zeit, **die geistlich-scholastische Erziehungsperiode**, ward vom überwiegenden Papst- und Kirchenthum bestimmt. In ihr war die Erziehung kirchlich und gehörte sie der Kirche. Die Kirche führte die unbedingte Herrschaft über das Geistesleben. Es

herrſchten die Schulen der Geiſtlichen, in welchen die Wiſſenſchaften zu den artes liberales zuſammengeſchrumpft waren, indem man die aus dem Alterthum überkommenen ſechs disciplinas liberales, Grammatik Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Muſik und Aſtronomie, und die dre disciplinas philosophicas, nämlich Logik, Phyſik und Ethik auf ſieben Wiſſenſchaften reducirte, da die Phyſik zu ſehr an das Heidenthum erinnerte, als daß man ſie der Aufnahme werth erachten konnte, di Ethik durch die sacra pagina, den Dekalog und die Lehren des Chriſten thums vollkommen erſetzt zu ſein ſchien, und die Logik als Dialekti ein Glied des Ganzen bildete. Dieſe artes wurden nur um der Theologi willen betrieben und nur als die ancillae derſelben angeſehen. Si waren ſieben, ſich anlehnend an die heilige Bedeutung der Siebenzahl das Haus des Herrn ruhte auf ſieben Säulen: Prieſter, Leviten (Diakonen), Subdiakonen, Akolythen, Exorciſten, Lehrer und Thürhüter — das ſittliche Leben wurde von ſieben Tugenden (analog den ſiebe Sacramenten) regiert: ſein Trivium waren die drei theologiſchen un ſein Quadrivium die vier philoſophiſchen Tugenden: Glaube — Taufe Hoffnung — Firmelung, Liebe — Abendmahl, Gerechtigkeit — Buße Beharrlichkeit — letzte Oelung, Weisheit — Ordination, Mäßigkei — Ehe. Das Trivium — Grammatik, Dialektik und Rhetorik — z lernen, hielt man für jeden nothwendig, der auf Bildung Anſpruch machte; das Quadrivium — Muſik, Arithmetik, Geometrie und Aſtro nomie — beſchäftigte diejenigen, welche das Trivium durchlaufen hatten und nun noch eine höhere Bildung erſtrebten. — Die Methode be dieſem Unterricht war rein formal und formell bildend. Sie beſtand in Diktiren, Vorſagen, Nachſagen, Vortragen, Disputiren, Memoriren — erging ſich in Aeußerlichkeiten, in Silbenſtecherei, in haarſpaltende Definitionen, in ſpitzfindigen Deuteleien. Die ganze Schulwiſſenſchaft war zerſtreuende Vielwiſſerei, inhaltsleerer Schematismus. — Als Schulbücher wurden gebraucht: 1) Cato, vier Bücher Diſtichen kurze, einfache Sinnſprüche über die Verehrung Gottes, der Aeltern Verwandten, Lehrer ꝛc. 2) Des Donatus und Priscianus lateiniſche Grammatiken. 3) Das Satyrikon des Capella. 4) „Ueber den Troſt der Philoſophie“ von Boëthius. 5) De septem disciplinis von Caſſiodor. 6) Die Encyklopädien von Iſidor, Beda und Rhabanus Maurus. 7) Gegen Ende der ſcholaſtiſch-geiſtlichen Erziehungsperiode — Bücher, die auf Erleichterung des Gedächtniſſes abzielten, immer in Reimen abgefaßt, unter dem Namen „Doktrinale“: das Doktrinale von Alexander de Villedieu (Alexander Dolenſis), das Doktrinale des Sauvage; beſonders auch der „Anti-Claudian“

des Alain de Lisle. — Die Schulzucht war gegen Reiche und Arme gleich hart, ſtreng, mönchiſch, finſter. Die Ruthe war das allgemeine Strafinſtrument. Faſten und Kaſteiungen gehörten zu den Schulſtrafen. War es doch in St. Gallen Sitte, daß die Kloſtergeiſtlichen, wenn ſie gegen die Ordensregel gefehlt hatten, an eine Säule gebunden und nach Ablegung der Oberkleider gegeißelt wurden, und ließ doch der Abt von St. Genoveva einen Bruder acht Tage lang auf der Erde neben den Hunden eſſen. Auch Robert von Sarbonne zu Paris ſchreibt den Gebrauch des Stockes in den Schulen ausdrücklich vor, ſowohl gegen die Schüler ſelbſt als auch gegen die unteren Lehrer (**parvi magistri**) an den niederen Schulen, wenn der Vorſteher (**magnus magister**) an jedem Sonnabend die Schüler nach ihrer Lection fragt und ſie herſagen läßt, einige derſelben ihre Lektionen nicht wiſſen, und er findet, daß ſie von Unterlehrern ſchlecht unterrichtet ſind, — Und doch gelangte man mit der harten Zucht nicht zu dem Ziele. Die Schüler blieben unbändig und roh. Zwiſchen größeren und ſelbſt kleineren Schülern kam es oft zu Mord und Todtſchlag. So wurde unter dem heiligen, 865 verſtorbenen Ansgar, dem Erzbiſchofe von Hamburg und Glaubensboten der Skandinavier, als derſelbe Scholaſticus zu St. Peter war, ein kleiner Knabe, Namens Fulbert, von einem ſeiner Mitſchüler mit der Schreibtafel todt geſchlagen. Und als 937 unter dem ſtrengen Thieto einige Schüler zu St. Gallen, die am Feſte des heiligen Markus mancherlei Unbill verübt hatten, gezüchtigt werden und ein Schüler aus den oberen Klaſſen Ruthen holen ſollte, warf er, um ſich und ſeine Genoſſen zu retten, einen Feuerbrand ins Kloſter, wodurch daſſelbe mit vielen Büchern faſt ganz verbrannt wurde.

Zwiſchen die traurige Zeit der harten Zucht fielen beſtimmte Ergötzungstage. An ihnen waren als Spiele geſtattet: das Würfelſpiel, wofür es beſondere Häuſer gab; das Laufen nach einem geſteckten Ziele (Barlaufen); das paarweiſe Ringen mit geſalbten Händen; das Stockſpiel, wobei die in zwei ſich entgegenſtehende Theile geſonderten Knaben den gefaßten Stock ſich zu entringen ſuchten; das gepanzert ſich mit Steinen werfen ꝛc. Neben den Spielen gingen die Schulfeſte her: das heilige Chriſtfeſt, — das Neujahrsfeſt — Faſtnacht, — das Gregorfeſt, an dem die Bauern in Aufzügen als Krieger, Handwerker, Bauern, die ſieben freien Künſte ꝛc. maskirt, erſchienen. Bei ſolchen Feſten fanden gewöhnlich dramatiſche Aufführungen ſtatt, die urſprünglich in Darſtellungen aus Terentius ꝛc. beſtanden, bis Hrotsvitha, „die helltönende Stimme von Gandersheim,“ in Nachahmung des heidniſchen Schriftſtellers „die preiswürdige Züchtigkeit

gottſeliger Jungfrauen" in ihren Komödien — Gallicanus, Dulcitiu Callimachus, Abraham, Pafnucius, Fides et Spes — darſtellte. - Der oberſte Lehrer der Schulen war der Scholaſticus, in früher Zeit zunächſt Lehrer der ſcholaſtiſchen Wiſſenſchaften, Philoſophie u Theologie, Sprache und Literatur, ſpäter Oberaufſeher. Sein Unte gebener, ſpäter der einzige Schulmeiſter, war der Rector: er wurde v dem Scholaſter eingeſetzt, beaufſichtigt und beſoldet. Ihm folgte d Cantor, der den Geſang zu leiten, den Kirchenkalender zu fertige hatte ꝛc. An größeren Schulen gab es daneben noch Circatore Knabenaufſeher, welche die ihnen untergebenen Schüler in und auße den Lehrſtunden ſtreng überwachen mußten, und an den Kathedrale der Primicerus, dem die Unterweiſung der Diakonen und überhaup der Geiſtlichkeit niederer Weihen oblag.

Die Schulen in der ſcholaſtiſch-geiſtlichen Period gliedern ſich in Parochial- oder Gemeindeſchulen, i Kloſter- und Stiftsſchulen.

Den Parochial- und Gemeindeſchulen fehlte in jener Zeit eine wahrhafte Unterlage. Das Volk hatte keinen Sinn für Kenntniſſe, und die Geiſtlichkeit hatte keinen Trieb, das Volk aufzuklären, obſchon von den Päpſten ſchon früh neben den Pfarrkirchen auch Pfarrſchulen angeordnet wurden. Seinen Schwerpunkt hatte das Unterrichtsweſen in den Kloſter-, Dom- und Stiftsſchulen. **Die Kloſterſchulen** gründete Benedict von Nurſia, als er 529 am Berge Caſino in Calabrien ſeinen Orden ſchuf, der während 15 Jahrhunderten 4000 Biſchöfe, 1600 Erzbiſchöfe, 200 Cardinäle, 24 Päpſte, 15700 Schriftſteller und vor der franzöſiſchen Revolution 37000 Häuſer zählte. Die Benediktinerklöſter wurden die feſten und ſicheren Pflegeſtätten der ſieben freien Künſte und verbreiteten ſich durch die Gunſt der Päpſte über Italien und Sicilien, durch Benedicts Schüler Maurus über Gallien und Spanien, durch Abt Auguſtin nach England, durch Bonifacius, die fränkiſchen Könige und deutſchen Kaiſer über Deutſchland. Ein geſetzlich pädagogiſches Leben, beſtändige Clauſur, gemeinſchaftliches Zuſammenſein ohne perſönliches Eigenthum, Entſagung, Armuth und Keuſchheit, unbedingter Gehorſam gegen die Oberen, ununterbrochene Beſchäftigung, die zwiſchen Andachtsübungen, nützlicher Handarbeit und dem Leſen erbaulicher Bücher wechſelte: das waren die Grundlagen, auf denen ſich der Orden aufbaute. Der Vorſteher deſſelben, Abt oder Vater genannt, ſollte als Chriſti Stellvertreter im Kloſter durch Wort und That ein Vorbild der ihm Untergebenen ſein, die ſeinen Befehlen, ſelbſt wenn ſie ihnen nicht richtig ſcheinen mochten, Folge leiſten mußten

und die durch ihren stets zur Erde gesenkten Blick und mit ihrem gebückten Haupte zeigen sollten, wie sehr sie von ihrer Sündenlast niedergebeugt würden. Demuth war ein Haupterforderniß des Lebens: wer sich erniedrigt, soll erhöht, und wer sich erhöht, erniedrigt werden. Das Leben der Mönche unter einander war bis ins Einzelste geregelt. Täglich mußten 6 — 7 Stunden in Arbeit zugebracht werden. An jedem Tage von Ostern bis Michaelis waren zwei Stunden zum Lesen bestimmt; außerdem konnte man nach Tische einige Zeit zur Lectüre und zur stillen Betrachtung verwenden; die übrige Zeit war der Handarbeit gewidmet. In der Fastenzeit waren drei Stunden täglich zum Lesen angeordnet: die Bücher aus der Bibliothek wurden jetzt ganz und der Reihe nach durchgelesen. Außerdem waren die Sonntage vorzugsweise dem Studium geweiht; „denn wer irgend in Weisheit oder Tugend eine hohe Stufe erreichen wolle, der müsse außer der heiligen Schrift die Bücher der heiligen katholischen Väter, namentlich deren Gespräche und Lebensläufe, und vorzüglich die Regel des heiligen Basilius sich zu eigen gemacht haben."

Um zu dem gesteckten Ziele zu gelangen, wurden die pueri oblati oder die Gott geweihten Kinder in väterlich strenger Zucht erzogen. Abweichungen von Pünktlichkeit und Ordnung, wie Fehler im Singen und Lesen, Unart, Unfleiß, Unachtsamkeit wurden mit Ruthenstreichen, schwere Vergehungen mit Geißelhieben bestraft, und diese Zucht wurde ohne Rücksicht, ob sie Kinder adeliger oder armer Aeltern waren, vom fünften oder siebenten Lebensjahre ab — in welcher Zeit sie aufgenommen wurden — bis zum funfzehnten geübt. Das klassische Alterthum, wenigstens das römische, fand beim Unterricht Berücksichtigung, wie im Kloster überhaupt thätige Forderung. Das Lateinische war nicht bloß ausschließliche Unterrichts-, sondern auch fast alleinige Conversationssprache; daran schloß sich die Lektüre klassischer Schriftsteller und Dichter; das Lesen der Dichter führte zum Versemachen; auch Rhetorik und Dialektik wurden getrieben; daneben beschäftigte man sich mit Arithmetik, Geometrie und Feldmeßkunst, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medizin; besonders eifrig aber war man in der Geschichtsschreibung, und durch ihre Annalen und Chroniken, Biographien und Nekrologien sind die Benediktiner die Väter der Geschichte für das christliche Abendland geworden.

Die Unterweisung des heiligen Benedikt war ursprünglich nur auf die pueri oblati berechnet. Weil jedoch das Bedürfniß von Schulen in jener Zeit sehr groß war, weil die Benediktinerklöster in ihrer Abgeschiedenheit von der Welt besonders den Forderungen der Zeit

genügten, die Gemüther der Außenwelt ab- und zur **Ausbildung** des Innern hin zu führen, und weil der Orden bei aller **Abgeschiedenheit** von der Welt doch immer in Verbindung mit derselben **blieb**, — vertrauten auch bald andere Römer von adeliger Geburt den **Benediktinern** die Erziehung ihrer Söhne an, drängten sich Fürstenkinder **und** Söhne des Adels, Freie und Kinder von Hörigen, weltliche **Kleriker** und zukünftige Staatsmänner zu den Schulen des Ordens heran, **so daß** sein Ruf so groß ward, daß man sich genöthigt sah, für diejenigen **Schüler**, die sich nicht dem Mönchswesen widmen wollten, besondere **Lehrzimmer** zu errichten, wahrscheinlich auch besondere Lehrgegenstände — **scholae interiores** und **exteriores** — zu bestimmen.

Die Schulen der Benediktiner waren in der Mitte **des** achten Jahrhunderts die einzigen wahrhaften Bildungsanstalten. Ihre Ordensgeistlichen stiegen deshalb auch fortdauernd an Ansehen. Um so mehr waren jedoch in derselben Zeit die Pfarrgeistlichen (**parochi**) als **seculares** oder Weltgeistliche wegen ihrer Rohheit und Unwissenheit wie wegen ihres wilden Treibens berüchtigt. Dies bewog **Chrodegang** Bischof von Metz (742—766), die an seiner Kathedral- und Domkirche angestellten Geistlichen zu klösterlicher Eingezogenheit und Erziehung der Jugend nach Benedikts modificirter Regel (canon) zu vereinigen, wodurch er der Stifter der **Dom-, Kathedral- und Stiftsschulen** wurde, die in Ost- und Westfranken Klassiker und lateinische Poesie pflegten, von Karl dem Großen und Rhabanus Maurus besonders unterstützt wurden und im Zeitalter der sächsischen Könige auch im nördlichen Deutschland blühten. Sie hatten zunächst die Bestimmung, diejenigen, welche in den Dienst der Kirche treten wollten, für dieselben durch wissenschaftlichen Unterricht und fromme Uebungen vorzubereiten. Daneben dienten sie jedoch auch dazu, solche, die für weltliche Thätigkeit eine höhere geistige Bildung bedurften, bis zu einer gewissen Stufe emporzuführen. Uebrigens war es mehr das Leben als die Lehre, mehr die Zucht als der Unterricht, worauf man hinzielte. Chrodegang hebt es ausdrücklich hervor, wie die Lenker der Kirche zu wachen hätten, daß die ihrer Genossenschaft anvertraute Jugend durch den die kirchlichen Zuchtmittel gehörig beschränkt werde, damit nicht das zu Fehlern und Ausgelassenheiten so sehr hingeneigte Jugendalter Gelegenheit zu Abwegen finde. Deshalb müsse einer aus der Genossenschaft (**frater**) von bewährtem Lebenswandel mit der besonderen Aufsicht über dieselbe beauftragt werden und sie sehr streng halten, damit sie mit kirchlicher Gelehrsamkeit und geistigen Waffen gerüstet, einst würdig zu den Ehrenstufen der Kirche aufsteigen könne. — Das Leben in den Dom- und

Kathedralschulen war nur ein modificirtes Mönchsleben. So viel mönchisches Leben und so viel Düsterheit aber auch über diesen Schulen lag, — sie haben doch das Verdienst, Wissenschaft und Unterricht über die Klostermauern emporgehoben und vorzüglich die großen Städte, in denen sie sich befanden, zu Mittelpunkten der christlichen Bildung gemacht zu haben. Neben den theologischen Wissenschaften wurden in ihnen Virgil, Homer, Sallust, Statius, Terenz, Cicero, Seneca ꝛc. gelesen, lateinische und griechische Verse gemacht, Unterricht im Malen und kalligraphischen Kunstschreiben ꝛc. ertheilt. Zunächst wurde Grammatik, besonders lateinische, Kirchengesang und Rechnen gelehrt. Der zweite Cursus umfaßte mit der Grammatik zugleich die Lectüre der alten Klassiker: in der Paderbornschen Domschule lehrte man Mathematik, Physik, Musik, Rhetorik, Dialektik, Homer, Virgil ꝛc.; Bruno las zu Utrecht den Statius und trieb eifrig Griechisch. — Oft wurden neben der Domkirche an anderen Kirchen, sowie in kleinen Städten, sogenannte Stifte oder Collegiatstifte errichtet, mit denen gleichfalls Lehranstalten, **die Stiftsschulen**, verbunden waren, die eine ähnliche Einrichtung hatten und unter denselben Gesetzen, wie die der Domkirchen, standen. In den kleineren Städten näherten sich die Stiftsschulen den erst nach den Kreuzzügen entstehenden Stadtschulen, indem in ihnen nicht die sieben freien Künste (das Plenum), sondern nur das Trivium gelehrt wurde, indeß man an den Bischofssitzen Trivium und Quadrivium ad plenum als Unterrichtsgegenstände hatte und die sacram paginam hinzufügte, so daß sie zu Priesterseminarien wurden, die nach den Kreuzzügen gegen die überall neu entstehenden Stadtschulen ein beschwerliches Monopol waren. —

Die Benediktiner-, Kloster- und die Dom- und Stiftsschulen waren die Sitze der Bildung schon vor Karl dem Großen, und sie wurden, auch wenn sie in der Nacht der damaligen Zeit zu versinken drohten, immer wieder durch einzelne bedeutende Geister emporgehoben: in England wirkte **Beda** mit dem Beinamen **Venerabilis** (667—735), und **Alcuin**, der später für Karl den Großen und dessen Sorge für die Schulen von Wichtigkeit ward; in Deutschland **Bonifacius**, in dessen Bisthümern überall Schulen entstanden, wie zu Ohrdruf in Thüringen, zu Fritzlar in Hessen, vor allem aber zu Fulda, wo Rhabanus Maurus (seit 813) thätig war und sich durch seine Thätigkeit den Beinamen „primus praeceptor Germaniae“ erwarb. Unter den vielen Schülern des Rhabanus Maurus glänzt vor allen Walafried Strabo (der Schielende), geboren 806 in Alemannien. Als Knabe wurde er in der Klosterschule zu Reichenau am Bodensee

unterrichtet und dann nach Fulda zu Rhabanus geschickt, um sich unter ihm zum Lehramte vorzubereiten. Später wurde er Lehrer an der Klosterschule zu Reichenau und 842 Abt des Klosters. Er starb bereits 845. Ueber seine Studien und Erlebnisse als Schüler in Reichenau hat er ein Tagebuch geführt, durch dessen Entdeckung und Veröffentlichung eine genaue lebendige und interessante Schilderung des damaligen Unterrichts- und Erziehungswesens in den Klosterschulen gewonnen ist. Besagte Schilderung findet sich im zweiten Bande der Geschichte der Pädagogik von Schmidt-Wichard Lange.

Ihren höchsten Aufschwung erlangten die Schulen jedoch unter Karl dem Großen, der die Macht seines Staates auf die Sittlichkeit und Intelligenz seiner Bürger zu bauen suchte und deshalb die ausgezeichnetsten Männer seiner Zeit, Petrus von Pisa, Paulus Diaconus, Alcuin 2c. an seinen Hof rief. Die Universalmonarchie Karls des Großen sollte wesentlich eine geistige sein. Er achtete alle Großthaten des Krieges nur gering gegen die Bemühung, seinen eigenen Geist durch Kenntnisse zu bereichern und Bildung, Wissenschaft und Kunst in seinem Reiche zu befördern. Als Träger und Verbreiter der Bildung mußten ihm die Geistlichen um so mehr erscheinen, als die Kirche unter seinem Regiment vom Staate ihren Schutz und der Staat von der Kirche seine Weihe erhielt. Darum richtete sich sein Augenmerk zuerst auf die Hebung der Geistlichkeit selbst, verlangte er von ihnen wissenschaftliche Vorbereitung für ihren Beruf und thätiges Eingreifen in das Erziehungswerk, wie er dann auch in den Kirchen Orgelspiel und Gesang durch Errichtung von Musik- und Gesangschulen zu heben suchte. Sodann forderte Karl von der Geistlichkeit, daß der Glaubensinhalt der besonderen Landessprache der einzelnen Völker angepaßt werde und daß jedes Volk Gott in seiner Sprache zu verehren und zu dienen das Recht habe. Weiter verordnete er, daß die Priester in den einzelnen Klöstern und Bisthümern, in den Dörfern und Burgflecken Schulen errichten sollten, in welchen Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, namentlich der Psalmen, gelehrt werde. Er schrieb auch dem gesammten Volke vor, was es nothwendig wissen sollte: „Das Glaubensbekenntniß und das Vaterunser zu lernen, müssen die Priester immer erinnern, und die, welche darin nachlässig sind, sollen durch Fasten und andere Züchtigungen gestraft werden. Auch sollen die Aeltern ihre Kinder zur Schule schicken, entweder in die Klöster, oder außerhalb derselben zu den Presbytern, damit sie den katholischen Glauben und das Vaterunser recht lernen und es zu Hause andere lehren können.“ Daß diesen Forderungen genügt werde, dafür sollten nicht allein die Bischöfe,

sondern auch die Sendboten sorgen, welchen mit dem irdischen das geistige und sittliche Wohl der Länder, die sie bereisten, zu bewachen oblag. Alle Ungehorsamen sollten eine Buße erleiden, zu außerordentlichem Fasten oder sonstigen Züchtigungen verurtheilt werden. Der Gedanke, durch Schulzwang und Versäumnißstrafen die Verbreitung allgemeiner Bildung zu unterstützen, war bereits in der Seele dieses Herrschers lebendig. Als zweiter Hebel allgemeiner Bildung erschien ihm die Fortentwicklung der gelehrten Bildung. Er suchte demgemäß die kirchliche neulateinische Gelehrsamkeit zu fördern, unterstützte auf die wirksamste Weise seinen „in Christo geliebtesten Lehrer" Alcuin, die der in England heimische Lehrweise auf den fränkischen Boden verpflanzte und der Eigenthümlichkeit des Volkes anpaßte, zu Lehrmitteln vornehmlich die formale Bildungskraft der alten Sprachen und alle Schätze der freien Künste verwandte, welche Bildungsmittel er in Ethik (das Trivium), in Physik (das Quadrivium) eintheilte, und der vor allen Dingen bemüht war, seine Schüler tief und ernst in die heilige Schrift einzuführen. Die Schule im königlichen Palaste, die Hofschule (schola Palatina) wurde durch Karl mit Alcuins Hülfe reformirt, zur Blüthe gebracht und zur Musterschule für das ganze Reich erhoben. Neben der Hofschule glänzte die Schule zu Tours, welche von Alcuin nach dem Muster zu York (Alcuin war 735 zu York geboren) umgestaltet wurde. Würdig zur Seite stand ihr die Schule zu Lyon, die von Karl gegründete Stiftsschule zu Osnabrück und die Stiftsschule zu Paderborn. Karl der Große war der Schöpfer einer wahrhaft christlich-nationalen Bildung, die auf dem lauteren Worte Gottes ruhen, von den Klassikern des Alterthums genährt werden und in der Landessprache ihren stets neu belebenden Odem haben sollte.

Der Eifer, den die Geistlichkeit bei der Ausführung von Karls Plänen bewiesen hatte, erkaltete sehr bald unter Karls schwachen Nachfolgern. Ebenso erging es den Bemühungen Lothars in Italien. Auch Frankreich ward trotz des lebendigen Interesses Karls des Kahlen an allen wissenschaftlichen Bestrebungen, nicht gefördert, und nur zuerst durch Gerbert wurde ein neuer Aufschwung genommen. **Gerbert** (nachher Papst Sylvester II.) war in Spanien und Italien von der dortigen Litteratur angeweht, beschäftigte sich mit Astronomie, berechnete den Umlauf der Erde und der anderen Planeten, verfertigte Erd- und Himmelsgloben, sowie Sonnenuhren, lehrte zu Rheims neben anderen Wissenschaften auch die Arzneikunde und folgte 997 einem Rufe Ottos III. nach Deutschland, wo sich um ihn in der Kaiserburg die berühmtesten

Gelehrten der Zeit sammelten und bald von ihren Disputationen der Hof wiederhallte. Ueberhaupt trugen die Saaten Karls des Großen in Deutschand noch am meisten Frucht. Im 9. und 10. Jahrhundert hatte kein anderes Land so viele wissenschaftlich gebildete Aebte und Bischöfe aufzuweisen. **Bruno**, der jüngste Sohn König Heinrichs, der Bruder von Otto I., eröffnete die Hofschule von neuem und nahm neben dem Trivium auch das Quadrivium wieder in den Lehrkreis auf: die Klosterschulen erhielten einen neuen Aufschwung, und Virgil, Horaz, Ovid, Terenz, Cicero und Sallust wurden von neuem studirt. — England stand hierin Deutschland würdig zur Seite. Hier bestrebte sich **Alfred der Große** seinem Volke eine nationale Bildung zu verschaffen. Auf die Bildung aller Schichten der Gesellschaft erstreckte sich seine Sorge. Er ließ die für die Bildung der Laien geeigneten Schriften aus dem Lateinischen in das Englische übersetzen. Er legte Schulen nicht bloß zum Unterricht in der lateinischen Sprache, sondern auch solche an, in denen alle englisch lesen und schreiben lernen und aus englischen Büchern unterrichtet werden sollten. Unter Alfreds Regierung blühten Volks- und Klosterschulen zugleich.

Bald jedoch zerfielen die Kloster- und fast zur selben Zeit die Dom- und Stiftsschulen in England wie in Deutschland. Die Klosterschulen waren reich geworden und damit die Mönche träge und üppig; der wissenschaftliche Sinn entwich. Die Domherren verzehrten ihre Präbenden, wo es ihnen behaglich war, und bestellten statt des Scholasticus einen Rector, statt des Cantor einen Succentor, bis sie zuletzt die Schulstellen verkauften. Zu diesem Verfall trugen daneben **die Schulen der Franziskaner und Dominikaner** bei. Die Franziskaner und Dominikaner traten im 13. Jahrhundert als die alle bisherigen Erscheinungen des Mönchthums weit überbietenden Triebe des alten Stammes auf, breiteten sich, gegründet auf die drei Gelübde des Mönchsthums, ohne Sorge für Grundbesitz, weithin aus, erzeugten große Lehrer an Universitäten, Kirchen und Schulen und lieferten — besonders die Franziskaner — auch die meisten Schul- und Lehrbücher, sowie die Lehrer in den Städten, wo keine Stifter oder Kathedralkirchen waren. Ihr Streben war auf die Masse des Volkes gerichtet: „sie lebten meist in der Sphäre der bildungslosen Volksvorstellungen; in ihrer Lehrthätigkeit trat überwiegend die sinnliche Phantasie an die Stelle des Gedankens.“ Sie hatten Ordensschulen für die Zöglinge ihrer Orden (scholae claustri) und scholae canonicae, deren Besuch ganz frei gestellt war. Mit ihrem Unterricht aber kamen auch sie nicht über die scholastisch-geistliche Methode hinaus. Das Vaterunser, der

Glaube, Gebetsformeln, Kirchenmelodien und Latein — waren die Lehrgegenstände in den meisten ihrer Schulen, und nur an wenigen Orten überlieferten sie ihren Schülern zugleich die artes logicales und naturales, d. h. die damals übliche scholastische Philosophie. Die Form ihres Unterrichts war Gedächtnißübung. Sie haben nie so Vieles und so Großes geleistet, als die Benediktinerschulen in ihrer Blüthezeit; aber dennoch zog man sie, da sie ihre Klöster nicht fern von den Städten, sondern mitten in denselben anzulegen pflegten und der Besuch ihrer Schulen daher nicht mit so vielen Unbequemlichkeiten und Gefahren verbunden war, auch wegen ihrer neuen Lehrbücher (das Doktrinale), die das bisher übliche Unterrichtsmaterial in bequemerer Form darstellten, den Benediktinerschulen vor. Aus ihrer Praxis gingen auch scholares vagantes und medicantes, die Currenten und Singchöre, das Klassensystem das Mönchslatein die versifizirten Regeln ꝛc. hervor. —

§ 21. Die Erziehung im Ritterthum.

Eine neue wissenschaftliche Entwicklung wurde angebahnt, als das Germanenthum und das Papstthum zum ersten Male die Herrschaft zu erringen suchte, — mit den Kreuzzügen. Von da ab vegetirten die Bildungsanstalten der mittelalterlichen Geistlichkeit nur noch fort; der Fortschritt der Geschichte lag in den **Erziehungsanstalten**, die vom **Laienthum** ausgingen. Die Probleme der Wissenschaft und die Methode ihrer Behandlung blieben zwar zum Theil noch dieselben, wie in der geistlich-scholastischen Periode; aber es machte sich eine neue Kraft, das Princip des individuellen Denkens, geltend, das innerhalb und umschlossen von den früher aufgebauten Geistesmauern eigenthümliche und abenteuerliche Vermittlungsschöpfungen erzeugte, die von den bestehenden Mächten anerkannt wurden, ohne daß man sich den Abfall von den bisherigen Principien eingestand. Auf dem Schauplatze der Geschichte erschien der **Ritter**. Das Ritterthum ist das veredelte Feudalsystem, das zur Idealität erhobene gymnastisch-kriegerische Treiben der altgermanischen Stämme. Ursprünglich war jeder Ritter, der die Heerfolge zu Pferde zu leisten im Stande war, und jeder Freie konnte ein ritterliches Lehen erhalten, der solche Kriegsdienste geleistet hatte. Da sich aber diesen Heerbann immer mehrere zu entziehen suchten und die Gewohnheit aufkam, nur die zu belohnen, deren Väter schon als Ritter zu Pferde gedient hatten, so entstand ein kastenmäßig angeborenes Handwerk des Kampfes, eine besondere Korporation mit äußerlichen Abzeichen — Wehrgehenk, Wappen und Fähnlein — und

im 14. und 15. Jahrhundert mit dem Prädikat des Adels. Der Ritter nahm ſeine geiſtige Bildung auch noch aus den geiſtlichen Unterrichtsanſtalten; aber er hatte neben oder über den ſieben artes ſeine ſieben probitates (daher probus, homo, preud homme): Reiten, Schwimmen, Pfeilſchießen, Fechten, Jagen, Schachſpielen und Verſemachen, — und führte das gymnaſtiſch-kriegeriſche Treiben der Edlen, das ſich unter den germaniſchen Stämmen ſchon vor Bekanntſchaft mit chriſtlichen Völkern entwickelte, dann durch den Einfluß des Chriſtenthums in den Gefolgſchaften geregelt und an den Höfen der Fürſten und Könige ausgebildet war, zur höchſten kunſtgerechten Vollendung.

In den erſten ſieben Jahren blieben die Kinder des Ritters unter Aufſicht der Mutter, der Amme und der Pflegerinnen, wo ſie gute Rede und Gebärde vernahmen, und wo die Knaben in Spielen zu Ritterthaten und Turnierübungen, angehalten wurden. Das Mädchen war auch darüber hinaus der Obhut der Mutter anvertraut und empfing, wenn es den kindiſchen Spielen entwachſen war, von ihr Unterricht im Spinnen, Weben, Wirken, Gewänderſchneiden und anderen weiblichen Kunſtfertigkeiten, indeß Geiſtliche, welche oft auf der Burg beſonders gehalten wurden (Burgpfaffen), Mädchen und Knaben Unterricht in der Religion, im Leſen und Schreiben ertheilten. Zugleich ward dafür geſorgt, daß die Gefühle und Gedanken, welche die erwachſene Tochter beherrſchen ſollten, tiefe Wurzel in ihr ſchlügen: ſo blieb ihr nicht fremd, was Minne ſei und bedeute, und ſogar in der Schule auf ihr Täfelchen ſchrieb ſie viel davon. Daneben verlangte man von ihr Kenntniß fremder Sprachen, namentlich des Franzöſiſchen und Lateiniſchen. Auch im Geſange und Saitenſpiel ward unterrichtet. Zugleich pflanzte die Mutter durch Wort und Beiſpiel zarte Züchtigkeit in das Herz der Jungfrau, die als ſolche an den häuslichen Geſchäften der Mutter Theil nahm, für ſich ſelbſt und den Bedarf der Männer Kleider webte und fertigte, und Teppiche und Panzer ſtickte. Oder die Tochter kam an den Hof und in die Burg beſonders angeſehener und reicher Ritter, um ſich hier zu gewöhnen, den Minnedienſt und freien Anſtand, Haltung und Betragen im Stehen und Gehen, daheim und auf der Gaſſe, bei Tiſche, bei Spiel und Tanz, Hohen und Niedrigen, Männern und Frauen gegenüber, anzunehmen, wobei zugleich das Gefühl des Stolzes auf Stand und Ahnen angefacht und genährt wurde. Sie war hier Geſellſchafterin der Herrin, die auf Zucht und Sitte, auf ein gefälliges, ſanftes, ſich ſtets gleichbleibendes Betragen, auf ein nicht ſchwatzhaftes, ſondern beſcheidenes Weſen ſah.

Der Knabe wurde mit dem ſiebenten Jahre, wenn er „baz verſan", das heißt: zu ſeinen Sinnen kam, Gutes und Böſes unterſcheiden konnte, gewöhnlich anderen Familien gleichen Standes, das Kind des niederen Adels an die Höfe der Fürſten und Könige geſandt, um ſich daſelbſt ſeine Sitte und edle Zucht anzueignen. Schon in Spanien war es Sitte der weſtgothiſchen Großen geweſen, ihre Söhne und Töchter an den Hof des Königs nach Toledo zu ſenden; auch der Hof der Franken wurde der Mittelpunkt der aufſtrebenden Jugend, die auf Ehren und Würden ausging, und in Karls des Großen Hofſchule ſammelte ſich um ſeine Söhne die Jugend des Adels zur Bildung. Solche Bildungsanſtalten für ritterliche Spiele, körperliche Uebungen und geiſtige Cultur des Adels wurden nun die hohen Ritterburgen, die dadurch ein geiſtiges Uebergewicht und zugleich eine größere Macht im politiſchen Leben erlangten. Herrſchte an einzelnen Höfen, wie an denen der Berengare in Barcellona, der Hohenſtaufen in Schwaben, der Babenberger in Oeſterreich und der Landgrafen von Thüringen ein höheres geiſtiges Leben, ſo wurden ſie — bemerkt Cramer — die leuchtenden Mittelpunkte für die Bildung ihrer Zeit, ſo wurden ſie die Sammelplätze der Dichter und Sänger, ſo wurden ſie in noch höherem Sinne als ſonſt die Schulen der adeligen Jugend. Der Knabe, der bei Hofe eintrat, hieß Junkherrelin, Garzuni (garçon), Page in Deutſchland auch Bube. Seine Beſtimmung war, außer der Erwerbung von Anſtand und Sitte, ſich vorzüglich im Dienſte des Herrn und der Herrin an Abhärtung und Gehorſam zu gewöhnen. Er war daher Begleiter auf der Jagd und auf Reiſen, mußte Botendienſte thun, bei Tiſche aufwarten, fremden Rittern ihre Pferde abnehmen, die Steigbügel halten. Daneben genoß er, oft von den vornehmen Frauen, Unterricht in den Lehren des Chriſtenthums und in der Kunſt zu lieben. Doch fand dieſer Unterricht in Tugend und Sitte mehr noch durch Beiſpiel als durch Theorie ſtatt, wobei zuerſt dahin geſtrebt wurde, Ehrfurcht vor dem eigenen Stande einzuflößen und den Geiſt deſſelben einzuhauchen. In den Mußeſtunden empfing der Zögling unter Leitung des Bubenzuchtmeiſters einen Vorgeſchmack der verſchiedenen Arten des Turniers: Lanze und Armbruſt wurden eingeführt; ein Theil der Spielkameraden vertheidigte einen Weg, den ein anderer Theil einzunehmen ſuchte ꝛc. Darin, ſowie im ganzen Kriegshandwerk erhielt er noch beſondere Unterweiſung. — Nach Verlauf dieſer Bildung waren die meiſten Ritter fertig. Wer noch mehr in die Wiſſenſchaft eingeführt werden wollte, erhielt dieſe Bildung in denſelben Anſtalten, in denen die Geiſtlichen unterrichtet wurden; ſie beſchränkte ſich aber in der Regel auf die Gegenſtände der Grammatik.

Mit zurückgelegtem 14. Lebensjahre trat der Knabe in den Stand der Knappen und Jungherren, oder Edelknechte, Schildträger Wappner, — damoiseaux, armigeri. In weißem Kleide, brennend Wachskerzen in den Händen haltend, wurde er hierbei von den Aelter zum Altare geführt, wo er vom Prieſter den eingeſegneten Degen nebſ Degengehänge erhielt, womit die Erlaubniß verbunden war, ſilbern Sporen zu tragen. Mit der Ueberreichung des Degens war in Deutſch land eine Ohrfeige verbunden, womit angedeutet werden ſollte, daß de Knabe aus dem Alter der körperlichen Züchtigung herausgetreten ſei denn er konnte von jetzt ab höchſtens noch den Schwertſtreich einer erzürnten Herrn fühlen. Seine nunmehrige Aufgabe zeichnet ihm di alte ordre de chevalerie vor, wenn ſie ſagt: „Es gebührt ſich, daſ der Sohn eines Ritters, ſo lange er ein Knappe iſt, mit den Pferde umzugehen wiſſe, daß er zuvor Unterthan ſei, ehe er Herr wird; ſonſ würde er nie ein Herr werden, der die Vorzüge ſeiner Herrſchafft erkennt.“ Und „wie einer, der ein Schneider oder Zimmermann werden will, einen Meiſter dieſes Handwerks haben muß, ebenſo gebührt es ſich auch, daß jeder Edelmann, welcher ein braver Ritter werden will, vorerſt einen Meiſter habe, der ſelbſt Ritter iſt.“ Seine neue Pflicht war, ſeinem Herrn, gleich deſſen Schatten, überallhin zu folgen und an Höfen als Vorſchneider, Stalljunker, Stallmeiſter und Flaſchenbewahrer dem Winke des Fürſten und ſeiner Gemahlin gewärtig zu ſein. Dem Knappen war ein freierer und vertrauter Zutritt zum Herrn und zur Herrin erlaubt: er bewarb ſich um beider Gunſt; er ſuchte den vornehmen Gäſten und anderen Perſonen des Hofes zu gefallen; er beſtrebte ſich, den Rittern und Knappen, die ſeinen Herrn beſuchten, alle erforderlichen Ehrenbezeugungen zu erweiſen. Schön, fein und höflich reden zu lernen, mit Freimuth und Anſtand zu antworten, und mit Gewandtheit und Anmuth zu Zeiten die Gäſte zu unterhalten, welche er bediente, war eine der Aufgaben, deren Löſung er in der Schule des Lebens anſtrebte. Eine beſondere Beſchäftigung für ihn war das Zureiten der Kriegsroſſe und andrer Pferde. Mühſame Spiele, wo der Körper die zum Kampfe erforderliche Stärke und Geſchmeidigkeit erhielt, Ringrennen zu Pferde und mit der Lanze, die Wiſſenſchaft und Kunſt der Jagd ꝛc. bereiteten ihn zu den Turnieren vor, die wiederum nur ſchwache Abbilder von dem Kampfe waren, in den er zuletzt, nach Gewöhnung an Gefahren, Laſten und Mühen, ſeinen Herrn begleitete und indem er Gelegenheit hatte, ſeine eigenen Kräfte zu verſuchen und zu erfahren, ob er Gefahren und Beſchwerlichkeiten ſelbſt zu übernehmen fähig wäre.

Nach vollbrachter Knappenzeit erſtieg er den höchſten Gipfel weltlicher und adeliger Ehre. Der Ritterſchlag ertheilte ihm die Ritterwürde, und fortan war ſein Leben dem Rechte, der Wahrheit und der Kirche geweiht. Eidlich mußte er verſprechen: 1) Gott fromm zu fürchten, zu verehren und zu dienen, für den Glauben aus allen Kräften zu ſtreiten und lieber einen tauſendfachen Tod zu erleiden, als je dem Chriſtenthume zu entſagen; 2) ſeinem gebietenden Fürſten treu zu gehorchen und für ihn und das Vaterland tapfer zu kämpfen; 3) für Erhaltung des guten Rechtes der Schwachen in rechtmäßigen Klagen zu ſorgen, beſonders für Wittwen, Waiſen und Jungfrauen; niemanden boshafter Weiſe zu beleidigen und ſich niemals das Gut eines andern anzumaßen; 4) daß Geiz, Belohnung, Gewinnſt und Vortheil ihn nie bewögen, irgend eine Handlung zu unternehmen, ſondern nur allein der Ruhm und die Tugend; 5) daß er für das Wohl und den Nutzen der öffentlichen Sache ſtritte; 6) daß er ſeine Treue unverletzlich aller Welt hielt, beſonders ſeinen Genoſſen; 7) daß er ſeine Genoſſen ehren und lieben, auch ihnen Hülfe und Beiſtand allemal leiſten wolle; 8) daß, wenn er verpflichtet wäre, eine Frau oder Jungfrau zu führen, er ihr dienen, ſie beſchützen und erretten wolle aus allen Gefahren und aus jeder Beleidigung, oder eher den Tod erleiden ꝛc. —

Mit dem Ritterthum ſank die ritterliche Erziehung. Durch die Erfindung des Schießpulvers, das dem Kriege eine andere Geſtalt gab, und durch die Erhebung des Bürgerſtandes, der in Wohlhabenheit, im Streben nach geiſtiger Ausbildung und im Verdienſt um das öffentliche Wohl mit dem Ritterſtande in die Schranken trat, hörte mit der weltgeſchichtlichen Bedeutung des Ritterthums auch die alte Erziehung bis zu den Ueberbleibſeln einer vorherrſchend militäriſchen Richtung, eines ſtrengen Feſthaltens an der Standesehre, einer formellen Bildung nach höfiſchem Stil und der Chevalerie gegen das weibliche Geſchlecht auf. Bald kam die Zeit, daß Ritter ſelbſt des Schreibens unkundig waren, und dieſe Kunſt ſo ſehr unter ihrer Würde hielten, daß ſie auszuſtellende Urkunden entweder bloß mit ihrem Siegel, welches ſie mit dem Griffe ihres Schwertes aufdrückten, oder durch Abdruck ihrer in Farbe getauchten Hand beglaubigten, oder endlich mit dem Zuſatze „weil nach Ritterwürde des Schreibens unkundig“ vom Burgpfaffen, dem Schreiber, in ihrem Namen unterzeichnen ließen. Das ſechszehnte Jahrhundert fand unter den Adeligen keinen Gelehrten, keinen Künſtler, auch keinen, der ſich in Ackerbau, Handwerk und Induſtrie ausgezeichnet hätte. —

§ 22. Die ſtädtiſchen Schulen und die Erziehung des Bürgers.

Dem ritterlichen Idealismus gegenüber trat eine gleichfalls von den Kreuzzügeu geförderte realiſtiſche Richtung auf, die in ihren Reſultaten ergebnißreicher als jene idealiſtiſche, dieſelbe Aufgabe wie das Ritterthum zu löſen ſuchte, nämlich eine bewußte Befreiung, eine Emancipation von den Schranken, die bis dahin alle freie Bewegung gehindert hatten. Der Repräſentant dieſer realiſtiſchen Richtung war das Bürgerthum oder das Städteweſen, auch das Gewerbeweſen genannt. Das Bürgerthum fügte der Geiſtlichkeit und dem Adel den dritten Stand hinzu, entwickelte ſich ſeinen Grundzügen nach in Italien, Frankreich und Deutſchland faſt zu gleicher Zeit und gelangte im 13. und 14. Jahrhundert nach innen und außen zur Blüthe.

Je mehr ſich aber das Bürgerthum hob, Reichthum und Sinn für Kunſt und Wiſſenſchaft ſich in den Städten mehrten, überhaupt Selbſtſtändigkeit und Freiheit größer ward: um ſo mehr wurde auch das Bedürfniß lebendig, eine der Stellung und dem Bedürfniß des Bürgerthums entſprechende Bildungsſtätte zu erhalten. Aus dieſem Gefühl des Bedürfniſſes entſtanden **die Stadtſchulen**, die, wenn ſie auch in Lehrart und Unterrichtsform, in Lehrern und Lehrgegenſtänden ſich nicht über ihre Zeit und damit auch ihre Zeit nicht über die in derſelben herrſchende Engherzigkeit emporzuheben vermochten, doch darin einen weſentlichen Fortſchritt repräſentirten, daß ſie das Schulweſen der Geiſtlichkeit durchbrachen und durch das deutſche Leſen und Schreiben, womit ſich unwillkürlich allerlei hiſtoriſche und geographiſche Kenntniſſe verbanden, ſich an das praktiſche Leben anſchloſſen. In Mailand, Brescia, Florenz und anderen Stadtgemeinden Italiens ward von der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts an auf den Unterricht der Jugend große Sorgfalt verwendet, und von derſelben Zeit ab entſtanden auch zu Lübeck (1161), Hamburg (1187), Breslau (1267), Nordhauſen (1319), Stettin (1390), Leipzig (1395), Braunſchweig (1407) ꝛc. Stadtſchulen. Sie waren urſprünglich **„Schriefſchulen"**, in denen die Jugend ſchreiben lernte, zur Vorbildung für den Handelsverkehr Briefe ſchrieb, und dabei wahrſcheinlich auch geographiſche und geſchichtliche Kenntniſſe erwarb und er im Rechnen und Leſen geübt wurde. Dieſe Schreibſchulen ſind der Anfang der ſpäteren ſogenannten Bürgerſchulen, — eigentliche deutſche Schulen: in ihnen wurde Leſen und Schreiben der deutſchen Schrift gelehrt. Zugleich waren ſie die Elementar- oder Vorſchulen für die **lateiniſchen Schulen**, in die jedoch der Schüler bereits auch im 7. und 8. Lebensjahre ohne weitere Vorbereitung durch die Schreibſchulen eintreten konnte,

und in denen nicht bloß die Kinder der Wohlhabenden, sondern auch die der Armen Aufnahme und freien Unterricht erhielten. In den lateinischen Schulen herrschte das Latein vor; die Grammatik war der Mittelpunkt des Unterrichts; außer ihr waren Lesen, Schreiben und Christenthum Lehrgegenstände. — Neben diesen Schreibschulen und den lateinischen Schulen erzeugten die Städte kurz vor der Reformation auch **Mädchenschulen**, z. B. in Lübeck und Nürnberg. — Die Methode in allen diesen Schulen war und blieb die scholastische. Was gelehrt wurde, mußte gedächtnißmäßig aufgefaßt werden. Man lehrte Mönchslatein nach dem Donatus, oder nach den gereimten Regeln des Doctrinale, lernte beide auswendig, daneben einige scholastische Definitionen, das Symbolum apostolicum, die sieben Bußpsalmen, Kirchenlieder, Catonis disticha, die biblischen Geschichten aus den eclogis Theoduli, die 24 Kalenderverse Cisio Janus ꝛc., — oder vielmehr der Text dieser Bücher wurde den Schülern so lange vorgesagt, bis sie ihn gelernt hatten, wobei die größeren Schüler den kleineren das Pensum überhörten, wenn nicht den Schülern dictirt und dann das Dictat erklärt und zergliedert ward. Auch waren bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts die Schulbücher so theuer, daß sie die Schüler nicht anschaffen konnten: deswegen mußte meist dictirt werden, was sie lernen sollten. Selbst der Schreibunterricht wurde durch die Theurung des Papiers gehemmt. Beim Leseunterricht scheint eine Schreib-Lesemethode in Gebrauch gewesen zu sein. Vorschriften über Auswahl des Lehrstoffes und der Lehrart gab es nicht. Jeder Lehrer war, trotz seiner sonstigen Abhängigkeit von der Geistlichkeit oder vom Stadtrathe, in seiner Schule selbständig, und der schlechte und ungebildete Lehrer drückte daher die nur auf niedrigem Standpunkte stehende Schule noch herab, indeß andrerseits die dem Lehrer gegebene Freiheit dem Begabten Gelegenheit gab, seine ganze Kraft zu entfalten, und daher viele Schulen durch den kraft- und lebensvollen Unterricht ihrer Lehrer zu großer Berühmtheit gelangten. Auch die Zucht in der Schule war ungeregelt: Stock und Ruthe trieben die Schüler zur Ruhe und Ordnung, zu Aufmerksamkeit und zu Fleiß an. —

Je sorgsamer die Städte ihre Gerechtsame gegen fremde Eingriffe zu wahren suchten, um so mehr auch strebten sie, die alleinige Aufsicht über die unter ihrer Autorität angelegten Schulen zu führen. Sie geriethen dadurch mit der Geistlichkeit in Streit, welche die ars clericalis als ein besonderes Recht in Anspruch nahm, und überhaupt durch bisherigen Brauch und bisherige Gewohnheit das alleinige Recht zu haben glaubte, Schulen gründen und Schulen halten zu dürfen. In Orten,

wo ein Domſtift beſtand, ſah ſich der Scholaſtikus unter den Domherren als oberſter Schulmeiſter an: in manchen Gegenden übte er auch durch die That fortwährend die Oberaufſicht über die Schulen und Lehrer, indem er den Lehrern Inſtructionen ertheilte, die Schulen aber von Zeit zu Zeit beſuchte und ſelbſt Strafen verhängte; er hielt deshalb auch jetzt feſt an ſeinem Patronat, vornehmlich weil er gewöhnlich das Schulgeld einnahm und ſich alſo in ſeinen Einnahmen verkürzt ſah, wenn neue Schulen ohne ihn auftraten. Daneben war die Errichtung von Magiſtratsſchulen ꝛc. auch dem Geiſte der Hierarchie entgegen, welche darin ein Auflehnen des revolutionären Geiſtes erblickte, wie er ſich häufig im Kampfe der Stadtmagiſtrate mit den kirchlichen Behörden äußerte. Darum waren die Stadtſchulen zumeiſt noch im 14. Jahrhundert dem Scholaſtiker eines Stiftes oder Domes unterworfen, welcher nicht nur die Oberaufſicht führte, ſondern häufig ſogar noch einen Theil des Schulgeldes einzog. Wo der Landesherr das Patronatsrecht hatte, kaufte es ihm die Stadtobrigkeit entweder durch perſönliche Dienſte oder ſelbſt für anſehnliche Geldſummen ab. So ging nach und nach das Patronat auf die Magiſtrate über, von denen die Aufſicht über die Schulen entweder einem oder einigen Geiſtlichen, zu denen man Vertrauen hatte, oder einigen Rathsgliedern übertragen wurde. — In kleinen Städten, wo die Bildung nur auf einer niederen Stufe ſtand, war der Pfarrer oder Parochus der Schulaufſeher, der für das Lehramt gewöhnlich einen Gehülfen, den „Kindermeiſter", annahm, der dann außer dem Unterricht auch den Geſang und andere Verrichtungen in der Kirche mit den Schulkindern zu beſorgen hatte.

Die Verfaſſung der Stadtſchulen war zunft- und handwerksmäßig. Der Rector, Schul- oder Kindermeiſter wurde vom wohlweiſen Bürgermeiſter und Rath auf ein Jahr mit gegenſeitiger vierteljährlicher Aufkündigung gemiethet. Er verſprach dabei, „mit ſeinen Geſellen die Knaben zum Lateinſprechen zu bringen, unter guter Aufſicht und höflich zu halten, ſich ſelbſt aber anſtändig aufzuführen und ſeine Geſellen in guter Zucht zu haben," oder — nach einer anderen Inſtruction — „die Schüler in pietate, doctrina, moribus zu informiren, in scribendo zu exerciren, ſich in tradendis elementis grammatices fleißig zu verhalten, Virgilium und andere gute autores zu leſen, mit der ganzen Schule an hohen Feſten Vesper zu ſingen und alle Sonntage das Amt ſingen zu helfen." Die Wahl und Annahme der übrigen Lehrer war dem Rector meiſt überlaſſen; dieſe waren dann als ſeine Geſellen von ihm abhängig. Nach Verhältniß der Kinderzahl und der Größe der Stadt nahm er ſich Geſellen oder Untermeiſter

(hypodidascalos) und Proviſoren, die Locati hießen, inſofern ſie vom Meiſter aufgedungen waren, Stampuales aber, inſofern ſie die Buchſtaben (stampos) lehrten, und zwar jeder in ſeiner Klaſſe allein, nach der Stufenfolge ſeiner relativen Gelehrſamkeit. Die Bildung dieſer Lehrer, die meiſt aus Franziskanern und Dominikanern, aber auch aus ausgeſtoßenen Mönchen, aus verdorbenen Studenten, aus abgeſetzten Klerikern und aus Abenteurern aller Art beſtanden, war im allgemeinen eine niedrige, — wie der Lohn, den ſie empfingen. Die Rectoren oder Schulmeiſter bezogen feſte Gehalte und hatten oft durch Einnahmen, die ſie für Meſſe- und Vigilienſingen bezogen, ihr gutes Auskommen. Doch war ihr ſämmtliches, durch Schulgeld, Holzgeld ꝛc. aus Kirche und ſtädtiſcher Kaſſe zu beziehendes Einkommen immer nur gering im Vergleich mit den Einnahmen und Beſoldungen der Geiſtlichkeit: der Schulmeiſter hatte höchſtens 40 Gulden, der Cantor 25 Gulden, der Gehülfe 20 Gulden jährliches Gehalt. Die Geſellen waren meiſt allein auf das Schulgeld, auf Geſchenke, Holzgeld, Kapitelgeld ꝛc. angewieſen; nur wenige erhielten wirkliche Gehalte. Von dem Schulgelde mußten ſie meiſt an den Rector einen Theil abgeben; für die Dienſte hingegen, die ſie der Kirche leiſteten, erhielten ſie beſonderes Honorar. Die Locaten, zuweilen ſogar Rector und Cantor, hatten bei wohlthätigen Einwohnern Freitiſche, und, Rector und Cantor wenigſtens, auch freie Wohnung, ſo wie eine Schulſtube, zu welchem Zwecke in den meiſten Orten beſondere Schulhäuſer entſtanden.

Weil der Rector auf Kündigung ſtand und der Magiſtrat ihn nach Ablauf des Vertrags, oder früher, wenn er glaubte, daß jener den übernommenen Verpflichtungen nicht nachkomme, entlaſſen konnte, auch die Schul-Geſellen wiederum in demſelben Verhältniß zum Schulmeiſter ſtanden: ſo bildete ſich ein wandernder Lehrerſtand, der ſich zu Schuldienſten vermiethete und ſeinen Wanderſtab weiter ſetzte, wenn er nicht mehr, oder wenn es ihm nicht mehr gefiel. Damit war das Lehramt ein Handwerk geworden, und an intellectuelle und ſittliche Tüchtigkeit war bei ſolchen Schulhandwerkern, denen das Lehramt ein ganz äußerliches Geſchäft war und die heute in einer Schule lehrten, der ſie vielleicht morgen ſchon nicht mehr angehörten, nicht zu denken. — Es ging dieſes Wandern aus der allgemeinen Unruhe hervor, welche die verſchiedenen Schichten der Geſellſchaft und die verſchiedenen deutſchen Stämme ergriffen hatte. Ueberall brannte man vor Begierde, höhere Bildung zu erlangen, als ſie die Heimat zu

gewähren vermochte. So liefen Kinder und Jünglinge in die W
hinaus, um die Wiſſenſchaft zu ſuchen — oft unter den größten E
behrungen, verwildert und entſittlicht durch das mühevolle Wandern a
der Straße, ohne gehörige Aufſicht auch an den Schulen, wo ſie ſi
niederließen und wo ſie Obdach und Lager fanden, indeß ſie unter
ſtimmten Formen und in gewiſſen Stadttheilen den Lebensunterha
der ihnen von der Schule nicht gereicht ward, erbetteln mußten: —
jüngeren, Schulkinder, von den älteren, Lehrern und Geſellen, auf
Wanderſchaft geführt und daſelbſt verführt. Denn es behandelten
scholares vagantes, Bacchanten, die jüngeren Schüler
ihre Vaſallen: ſie waren ihnen mit „Leib und Leben“ verpflicht
mußten „Knappen- und Knechtsdienſte“ leiſten und, wenn ein beſſer
Erwerb fehlte, durch „Betteln“ und „Stehlen“ — dieſes Stehlen g
als eine Art Jägerrecht und wurde zum Unterſchiede vom gemein
Diebſtahle im Volksmunde „ſchießen“ genannt, weshalb die klein
Reiſenden den Namen „ABC-Schützen“ erhielten — ihren Oberen d
nöthigen Unterhalt verſchaffen. — Wie wenig aber auch dabei ſtudi
wurde und wie wenig auch dieſe Schulen überhaupt dem Ideale d
Unterrichts und der Erziehung genügten: ſie waren doch das Zeiche
daß der Jugendtrieb der Völker des Mittelalters die enge Kloſterzel
geſprengt hatte, daß die Strenge, mit welcher die mönchiſche Zucht d
Glieder niederdrückte, ſich Luft gemacht hatte, daß die Wiſſenſchaft da
Bedürfniß fühlte, ſich mit dem Leben bekannt zu machen. Es waren
die Schulwanderungen ein Hauptmittel, den Unterricht mehrerer un
verſchiedener Lehrer von Ruf zu hören. Sie waren die Erzeugniſſe
eines neuen geiſtigen Lebenstriebes, die Producte neuer Wiſſensluſt. —

Um dieſen Wiſſensdurſt zu befriedigen, lenkte ſich die früher den
Kirchen und Klöſtern zugewendete Mildthätigkeit jetzt auf die Lehrer
und Schüler hin. Magiſtrate und wohlhabende Bürger wetteiferten
durch Stiftungen von Freitiſchen und Stipendien für arme Studirende
ſich ein Gedächtniß zu errichten; bemittelte kinderloſe Familien, beſon-
ders Wittwen, reichten den ärmeren Schülern unentgeltlich Obdach,
Tiſch, Kleider.

Dieſem allgemeinen Streben, die Bildung zu fördern, verdankte
auch die Armenerziehung einige Aufmerkſamkeit. Die Begharden ließen
um 1290 zu Brügge in ihren Männerklöſtern durch Laienbrüder arme
Kinder im Wollweben unterweiſen. Die Schule zu St. Bertin ſorgte
für die Erziehung armer Knaben zum Mönchs- und Prieſterſtande.
Der Biſchof Joh. Serklaes von Kambray ſtiftete 1374 ein Haus für
arme gute Kinder. Herzog Philipp der Gute zu Dole in Bourgogne

errichtete ein Vermächtniß für 12 arme Schüler ꝛc. In den Ausgaben der Stadt Brügge findet sich bereits 1288 eine Rubrik für die Waisen. Besonders auch zeichneten sich **Frauen** als Wohlthäterinnen und Erzieherinnen einer armen, aber wißbegierigen Jugend aus. Thomas a Kempis erhielt als armer Schüler zu Deventer von einer armen Bürgersfrau freie Wohnung und Bücher. Johann von Wessel, der Sohn eines armen Bäckers, verdankte die Möglichkeit zum Studiren der reichen Ottilie **Clantes**, welche ihn mit ihrem eigenen Sohne in Gröningen und dann bei den Brüdern des gemeinsamen Lebens in Zwoll unterrichten ließ. Im Bürgerstande vorzüglich suchten die Frauen und Mütter wohlthätig und wohlthuend für Erziehung der Kinder und vor allem ihrer Kinder zu wirken. Die Bürgerfrauen, besonders auch in den größern Städten, waren von inniger Religiösität, edler Häuslichkeit und strenger Züchtigkeit durchdrungen: sie pflanzten mittelst ihrer Kinder diese strenge Ehrenhaftigkeit und edle Einfachheit, hohe Biederkeit und sittliche Zucht im Bürgerstande fort. Entstammten doch dem Bürgerstand Agnes Bernauer, die 1428 Albrecht III., Sohn des Herzogs Ernst von Baiern, heirathete, und Philippine Welser, die Gemahlin Ferdinands, Sohnes des Kaisers Ferdinand I. — Auch **Frauenvereine** zur Erziehung und Bildung entstanden. Schon im 11. Jahrhundert hatten sich in den Niederlanden einzelne Frauen für Werke der Barmherzigkeit ohne feste Gelübde in eigenen Häusern zusammengethan, vom Volke Beghinen, Betschwestern genannt. Sie mehrten sich im 13. Jahrhundert, während in der Schweiz schon im 12. Jahrhundert die sogenannten „Klausnerinnen", „Feldnonnen" und „Waldschwestern" aufgetreten waren. In der Niederlande, der Heimat des rein praktischen Sinnes, entstanden schon früh Bildungsanstalten für Mädchen. In Brüssel findet sich eine Schule für kleine Mädchen mit vier Unterlehrerinnen und mit der Bestimmung, daß Knaben und Mädchen, wenn sie nicht Geschwister sind, nicht dieselbe Schule besuchen sollen.

Derselbe lebendige Geist für Erziehung und Unterricht hatte auch die erste bedeutende Kinderschrift der vorreformatorischen Zeit und zugleich ein Bilderbuch — **„Der Seele Trost"** — noch vor 1407 geschaffen: ein Exempelbuch zu den zehn Geboten. — Und es war endlich aus diesem Geiste die erste theoretische Pädagogik des Mittelalters von **Vincent von Beauvais** († 1264) erzeugt, — das Werk keines selbständigen Geistes, aber eines der größten Gelehrten, Sammler und Bearbeiter fremden Stoffes. Nach Vincents Ansicht sind die heidnischen Dichter aus dem Jugendunterricht zu verbannen; aber seine weiteren, aus den Heiden geschöpften pädagogischen Grundsätze

zeigen dennoch von wahrer Einsicht in das Werk der Erziehung. B allem Lernen werden — nach ihm — drei Dinge erfordert: Anlag Uebung, Zucht. Die Anlage vereinigt natürlichen Verstand und G dächtniß. Uebung macht den Geist scharf, polirt ihn, feilt ihn, verwah ihn gegen Rost, der ihn aufreibt. Die Zucht bringt durch tadellos Wandel das Leben mit der Wissenschaft in Einklang. Beim Lerne muß man folgende Hülfsmittel sich zu eigen machen: einen demüthig Sinn, einen reinen Trieb, die Wahrheit zu suchen, ein ruhiges Lebe ein stilles Forschen. Bei der Reihenfolge der verschiedenen Unterricht zweige ist dahin zu sehen, daß ein Jeder lese oder lerne, was seine Alter und seinem Stande am angemessensten ist. Jede Kunst und jed Wissen aber muß der Gottesgelahrtheit, d. i. der Kenntniß des göttliche Wesens dienen. Bei aller Arbeit in der Wissenschaft darf die Sorg für den Leib nicht vergessen werden, damit er der Seele den gehörige Dienst leisten kann. Und mit der Verstandesbildung ist unerläßlich di Bildung des Herzens zu verbinden; denn Wissen ohne Tugend un ohne Sitten nützt nur nichts, sondern schadet sogar. Tugend mit Wissen schaft ist Weisheit. Damit der Knabe zu dieser Weisheit gelange, muß er angeleitet werden, nicht aus Heuchelei, nicht gezwungen das Gut zu thun, sondern aus natürlich gutem Sinn. Zwei Dinge aber machen die Erziehung aus, und beide gehören zur Zucht: Abgewöhnung vom Bösen und Anhalten zum Guten. —

Am meisten und tiefsten für christlich wissenschaftliche Jugend bildung vor der Reformation wirkten **die Brüder des gemeinschaftlichen Lebens**, die in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstanden und von den nördlichen Niederlanden aus auf die niederen Kreise der Gesellschaft denselben Einfluß gewannen, wie ihn die Wiederhersteller der Wissenschaft in Italien bei Gelehrten und Vornehmen übten. Der Stifter der „Brüder des gemeinsamen Lebens“ — auch „Kollatien-brüder“, „Hieronymianer“, „Gregorianer“ oder „die Brüder vom guten Willen“ genannt — war **Gerhard Groote** (Geert Groote, Gerhardus Magnus), 1340 zu Deventer geboren, 1384 daselbst gestorben. Er bildete einen Bund, den Verein des gemeinsamen Lebens, — ähnlich den philosophisch-asketischen Bundesgenossenschaften der Griechen und Juden, aber freier, offener und praktischer als diese, und dem Mönchsleben verwandt, nur zwangloser und von reinerem, edlerem Geiste beseelt. Lebensweise und Tendenz war die einer Brüdermität nach apostolischem Vorbilde. Zur Pflege echter Frömmigkeit verbunden, verschafften sich die Mitglieder die Mittel für ihr einfaches Leben theils durch Hand-arbeit, theils durch Annahme freier Liebesgaben. Zur Sicherung der

gemeinſamen Subſiſtenz und als Ausdruck der brüderlichen Geſinnung war Gütergemeinſchaft eingeführt. Aus ihren Gütern und aus den ihnen gemachten Schenkungen und Vermächtniſſen entſtanden die Bruderhäuſer, in deren jedem eine gewiſſe Zahl von Genoſſen zuſammenlebte, mit Kleidung, Speiſe und im ganzen Leben einer beſtimmten Ordnung unterworfen, aber nicht klöſterlich von der Welt abgeſchloſſen, ſondern mit ihr in ſteten Verkehr geſtellt. Der Hauptzweck der Vereine war Begründung, Darſtellung und Verbreitung eines praktiſch chriſtlichen Lebens. Dieſen Zweck ſuchten ſie durch eine ſittlichſtrenge, einfache Lebensweiſe, fromme Mittheilungen, gegenſeitige ſittliche Bekenntniſſe und Ermahnungen, Vorleſungen und gemeinſame Andachtsübungen zu erreichen, indeß ſie nach außen hin durch Abſchreiben und Verbreiten der Schrift, durch zweckmäßige religiöſe Aufſätze und durch Verbeſſerung und Belebung der Jugendbildung wirkten. Der Leiter in den Fraterhäuſern war der Rector, Prior oder Präpoſitus. Ihm untergeordnet war der Scriptuarius, der die Brüder und Lehrlinge im Leſen und Schreiben unterrichtete, ihre litterariſchen Uebungen leitete, die Wahl der Bücher ordnete, die verfertigten Handſchriften — das Abſchreiben der Bücher war eine Hauptbeſchäftigung, und es wurden dazu täglich beſtimmte Stunden, namentlich einige, wo zum Beſten der Armen geſchrieben wurde, angeſetzt — nachſah und jeden Sonntag dem Rector vorzeigte, überhaupt die Aufſicht über die wiſſenſchaftliche Beſchäftigung der Brüder führte; indeß der Librarius die Handſchriften ſammelte, ſie verlieh und Mittags und Abends Sorge trug, daß eine nützliche Schrift während der Mahlzeit vorgeleſen wurde. Außer dieſen ſtand der magister novitiorum den neuen Ankömmlingen vor: er beaufſichtigte ihr Benehmen auch außer dem Hauſe und unterſuchte ihre Tauglichkeit für den Kirchendienſt. Leſen, Schreiben, Singen, Uebungen in der lateiniſchen Sprache, vorzüglich aber Kenntniß der Bibel, waren die Hauptaufgaben in den Fraterhäuſern. Vor allem — das galt als Grundregel — ſei das Evangelium von Chriſto die Wurzel eures Studiums und der Born eurer Erkenntniß; darauf die Lebensgeſchichten und Schriften der Kirchenväter; dann die Briefe Pauli und die Apoſtelgeſchichte; hiernach erbauliche Schriften von Bernhard, Anſelm, Auguſtin. — Nach und nach erweiterte ſich jedoch der Studienkreis, ſo daß allmählich von den Brüdern folgende von dem Famulus Weſſels, Josquin oder Joswin, angeführte Schriftſteller für nöthig gehalten wurden. Den Ovid, ſagt er, und ähnliche Schriften mag man einmal leſen, mit größerem Fleiße aber ſchon den Virgil, Horaz und Terenz, wenn man überhaupt ein beſonderes Studium auf die Dichter verwenden will. Vor allem iſt

die Bibel häufig zu lesen, und außer Josephus und den Schriftstellern der Kirchengeschichte sind von Profangeschichtsschreibern besonders nützlich: Plutarch, Sallust, Thukydides, Herodot und Justin. Auch die Schriften des Aristoteles und des Platon wird man nicht ohne Nutzen durchgehen; bei Cicero aber muß man etwas länger verweilen, damit der Ausdruck römisch werde. Nächst der Bibel ist ein besonders tüchtiges und ernstes Studium auf Augustin zu verwenden, an welchen man Hieronymus, Ambrosius und Chrysostomus, Gregorius, Bernhard und Hugo von St. Victor anschließe. — Die Schule des Fraterhauses war demnach den Klosterschulen ähnlich; doch waltete in ihr der innere Geist vor, ward in ihr der Unterricht für Arme unentgeltlich ertheilt, wurde durch sie dem Volke und den Armen, den Knaben wie den Mädchen, der Zugang zur geistigen Bildung eröffnet. — Von Deventer aus verbreiteten sich die Fraterhäuser durch die Niederlande, durch das nördliche, besonders nordwestliche Deutschland und durch Frankreich. —

§ 23. Die Universitäten.

In die Zeit, wo christliche und sarazenische Bildung sich zu vermitteln strebte, und wo der Feudalstaat in den Ständestaat überzugehen suchte, wo die Scholastik und das Ritterthum blühten, und wo die Städte den ersten Ansatz zur freien Entwicklung machten, in die reiche und bewegte Zeit des 11. und 12. Jahrhunderts, fiel auch die Gründung der **Universitäten**, der großartigsten und eigenthümlichsten Institute der neuen Welt und der christlich-germanischen Menschheit, wie sie Welker nennt, — bestimmt zur freien, selbständigen Ausbildung und Förderung der gesammten höheren Bildung und zur wissenschaftlichen Leitung der ganzen Cultur. — Getragen von der gegen die mittelalterliche Finsterniß ringenden Zeit hatten sich in Nordafrika, Spanien und Frankreich die Rabbinenschulen, noch kräftiger und erfolgreicher die Schulen der Araber über den allgemeinen Gesichtskreis der geistlich-scholastischen Lehranstalten emporgehoben. Von demselben Geiste getrieben, traten, ohne zuerst auf eine universitas litterarum Anspruch zu machen, **die Fakultätsschulen in Italien und Frankreich** hervor. Sie standen ohne Zuthun der Fürsten und der Geistlichkeit, als freie Vereine gelehrter Männer und strebsamer Jünglinge, die durch kein Gelübde gebunden waren und die dem geistlichen Stande nicht angehörten, die nur Begeisterung für die Wissenschaft zusammenhielt. An den Orten, wo sie lehrten, traten diese Lehrer als unabhängige Männer auf, die ihren bisherigen Aufenthalt sogleich verlassen, und dabei gewiß sein konnten, daß die Schüler, die sie bis dahin aus den verschiedensten Gegenden

hergezogen hatten, und die aus Jünglingen und Männern, aus Domherren, Beamten hoher Stifter ꝛc. beſtanden, ihnen an jeden anderen Ort nachfolgen würden. So bildete ſich mit gleich unabhängigen Lehrern und Hörern im 12. Jahrh. zu **Bologna die Rechtsſchule**, welcher, als die Zahl der Schüler ſich immer mehrte, Friedrich I. im November 1158 ein Privilegium gab. Gegen Ende des 12. Jahrhunderts waren daſelbſt 12,000 Studirende, darunter die große Mehrzahl aus entfernten Ländern. Zu **Salerno** ſtiftete ein getaufter Jude, Conſtantius Africanus aus Karthago, gegen Ende des 11. Jahrhunderts **eine Lehranſtalt der Medizin**, die berühmte schola Salernitana. Bald kamen Arzneiwiſſenſchaft Studirende, wie vornehme und reiche Kranke aus den fernſten Gegenden, um von Salerno Weisheit und Geſundheit zu holen. Salerno und Bologna entwickelten zuerſt im chriſtlichen Mittelalter eine freie, weltliche, von der Kirche und den kirchlichen Intereſſen unabhängige Wiſſenſchaft. — Dagegen ſtellte **Paris** anfänglich nur eine großartig erweiterte, von den Feſſeln mönchiſcher Beſchränktheit befreite Kloſterſchule dar. Sie bildete ſich als Univerſität gleichfalls von ſelbſt, — aus Gruppirung und Einigung der Gelehrten und ihrer Schulen. Bald war ſie die hohe Schule der Theologie. Der größte Theil der Lehrenden und Hörenden beſtand an ihr aus Klerikern. An die Theologie ſchloſſen ſich, und zwar als Vorbereitungsſtudien für dieſelbe, die freien Künſte als Lehrgegenſtände an. Dadurch erhielt die Pariſer Univerſität ſehr bald den Ruf als Stätte der univerſellſten Bildung für Wiſſenſchaft und Leben, ſo daß Neapolitaner, Niederländer, Schottländer, Irländer, Engländer, Polen, Böhmen ꝛc. hier zuſammenſtrömten, um aus den Quellen der Wiſſenſchaft und Bildung zu ſchöpfen, und daß die verſchiedenſten Völker daſelbſt beſondere Häuſer zu Wohnungen für die ſtudirende Jugend ihrer Länder errichteten.

Nach dem Muſter von Paris bildeten ſich bald, vom Geiſte der Zeit gerufen, von weltlichen und geiſtlichen Fürſten, wenige wie Erfurt, Altorf, Straßburg, Köln von ſtädtiſchen Magiſtraten geſtiftet, Univerſitäten in allen Ländern, in Frankreich, Spanien, Portugal, England und Deutſchland. Die erſte deutſche Univerſität ward zu **Prag** von **Karl IV.** — 26. Januar 1347 nach dem päpſtlichen Privilegium, 6. April 1348 nach der kaiſerlichen Stiftungsurkunde — angelegt. Die ganze Einrichtung der Pariſer Univerſität wurde an ihr nachgebildet. Zwei Profeſſoren lehrten zu Prag das geiſtliche und das weltliche Recht, einer die Medizin und drei die Philoſophie und die freien Künſte.

Nachdem mit Prag für Deutſchland die Bahn gebrochen und das Muſter angegeben war, entſtanden Univerſitäten zu Wien 1365, zu

Heidelberg 1346 geſtiftet und 1386 eingeweiht, zu Köln 1388, zu Erfurt 1392, zu Würzburg 1403, zu Leipzig 1409, zu Roſtock 1419, zu Greifswalde 1456, zu Freiburg im Breisgau 1457/60, zu Trier 1472, zu Tübingen 3. Juli 1477, zu Mainz 1477. Von dieſen Univerſitäten bildete ſich Tübingen allein nach der Univerſität in Bologna, und nach ihr wiederum Wittenberg und Helmſtädt. Für alle übrigen war Prag das Muſterbild. —

Auf den Univerſitäten organiſirte ſich der Wiſſenskreis neu. Man theilte denſelben in Wiſſenſchaften, scientiae, d. i. Theologie, geiſtliches und bürgerliches Recht und Medizin, — und in Künſte, artes, d. i. diejenigen Kenntniſſe, welche zur allgemeinen Bildung dienten. Die Theologie blieb der Mittelpunkt der Wiſſenſchaften. Vorzüglich war es die Scholaſtik, welche die Geiſter beſchäftigte, und die deshalb im Centrum der akademiſchen Studien ſtand. Formale Logik, Dialektik und Dogmatik waren demnach die vorzüglichſten Gegenſtände des Studiums und zugleich diejenigen Wiſſenſchaften, die in der Zeit den Fortſchritt repräſentiren. Exegeſe, Kirchen- und Dogmengeſchichte und die praktiſchen theologiſchen Disciplinen wurden von den Scholaſtikern nicht vervollkommnet, ſondern waren und blieben eine erſtarrte Maſſe zufällig zuſammengekommener Notizen. Die Bibel war nur wenigen bekannt. Der Theolog band ſich und war gebunden an die Sentenzen des Petrus Lombardus und an die Summa des Thomas von Aquino. — Neben der Theologie traten ſeit dem 12. Jahrhundert die Jurisprudenz und die Medizin als ſelbſtändige Wiſſenſchaften auf und erhielten, weil ſie unmittelbar in die Wirklichkeit eingriffen, auch an den Univerſitäten einen berechtigten Platz; oder ſie waren auch ſtark genug, und für ſich ähnliche wiſſenſchaftliche Mittelpunkte — Salerno, Bologna — zu erzeugen, in denen ſie ausſchließlich oder überwiegend herrſchten, wie die Theologie zu Paris. In Salerno wurden ſchon vor dem Ausgange des 12. Jahrhunderts außer der Medizin auch die Philoſophie und Rechtsgelehrſamkeit, in Bologna nicht bloß die Rechte, ſondern auch die Theologie und Medizin gelehrt. Die Jurisprudenz erwuchs auf den Trümmern des römiſchen Rechtes. Das römiſche Recht war deshalb auch der beſondere Gegenſtand des Studiums. Daneben entwickelte ſich das kanoniſche Recht, „als theoretiſches Ganzes betrachtet, eine in ihrer Art eben ſo merkwürdige Schöpfung wie die ſcholaſtiſche Theologie.“ An die Vorſchriften des päpſtlichen und kaiſerlichen Rechtes war der Lehrer in ſeinem Lehren auf der Univerſität gebunden. Die Medizin baſirte auf den ererbten Schätzen der Griechen und Araber, und war, wenn ſie auch in der Naturkunde noch mit Zauberei und Magie

verſetzt war, ein Zeichen, daß der Geiſt das natürliche Gebiet, das ihm früherhin nur als das Reich unheimlicher und feindlicher Elemente erſchien und darum Grauen erregte, zu betreten wagte. Galenus jedoch war die unbezweifelbare Autorität der Mediziner. — So konnten ſich weder Jurisprudenz noch Medizin zu wahrhaften Wiſſenſchaften erheben, und wenn auch ihr Material fortwährend vermehrt ward, ſo ward doch der Zuwachs von Kenntniſſen wie die Baſis der Wiſſenſchaft ſelbſt dem Zufall überlaſſen. Die Wiſſenſchaft war in ſtreng vorgeſchriebenen, ſtehenden Formen befangen; für die größten Gelehrten galten gewöhnlich die, welche aus den vergötterten Grundbüchern das Meiſte herzuſagen und ſich darüber am wortreichſten auszubreiten wußten; von gründlicher Prüfung und Forſchung war ſelten die Rede; Abweichungen von dem, was einmal allgemein angenommen und anerkannt, war faſt unmöglich. Der Schüler ſprach dem Lehrer getreulich wieder ſeine eingebildete Weisheit nach; ward endlich einmal etwas Neues vorgebracht, ſo beſtand die Neuheit meiſt nur in Worten, und die Sachen waren unnütze Spitzfindigkeiten und troſtloſe Früchte des Aberglaubens. Mikrologie war die Herrſcherin in den Wiſſenſchaften und gelehrten Unterſuchungen, — Abmühen und ängſtliches Zergliedern der unbedeutendſten Einzelheiten und einzelnſten Kleinigkeiten. — Neben der Theologie, Jurisprudenz und Medizin waren die ſieben freien Künſte Gegenſtände der Univerſitätsſtudien. Dieſe erfuhren jedoch, nachdem man mit Ariſtoteles bekannter geworden war, in Rückſicht auf die Hauptwerke deſſelben, eine bedeutende Umbildung, indem man theils andere Disciplinen in die Siebenzahl ſtellte, z. B. an die Stelle der Rhetorik die Phyſik aufnahm, theils mehrere der bisher im Trivium und Quadrivium gebräuchlichen Wiſſenſchaften in eine zuſammenfaßte, ſo daß man eine neue Siebenzahl herausbrachte, die jedoch eben ſo wenig vom Geiſte ächter Wiſſenſchaft befruchtet war, als die frühere. Die Phyſik, die man nur darum in den Kreis aufnahm, weil ſie ſich bei Ariſtoteles fand, beſtand aus einem Gebäude nichtiger Speculationen; an wahre Beobachtung der Natur, an abſichtlich angeſtellte Experimente war nicht zu denken. Diejenigen Wiſſenſchaften aber, die nicht in den Kreis der Siebenzahl aufgenommen waren und nicht unter die Theologie, Jurisprudenz und Medizin gehörten, lagen ganz öde. Die Geſchichte war bloße Chronik, für die ältere Zeit mit abenteuerlichen Fabeln vermiſcht, für die neue Zeit ein trockenes Namenregiſter: auf Univerſitäten ward ſie niemals gelehrt, weil man ſie zu lehren weder verſtand noch der Mühe für werth hielt. Mit der Mutterſprache aber beſchäftigten ſich die Gelehrten der Univerſitäten faſt gar nicht: ſie ſprachen und ſchrieben lateiniſch, aber ein Latein, das Wörter

und Redensarten, theils der Mutterſprache nachgebildet, theils von eigener Erfindung enthielt und ſo voll von Verſtößen gegen den guten Geſchmack, ſelbſt gegen die Regeln der Grammatik war, daß es oft unverſtändlich wird, während ſie ihre Lehrbücher über Grammatik, Arithmetik, Geometrie ꝛc. in lateiniſchen Verſen, die oft die einfachſten Regeln des Silbenmaßes verachten, abfaßten. Auf den meiſten Univerſitäten wurden neben den scientiis Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Mathematik, Phyſik, Metaphyſik und Moral vorgetragen. Die vereinten Wiſſenſchaften nannte man studium generale oder universale. —

Der Kampf des Lichts und der Finſterniß, der Cultur und der Uncultur, welcher die letzten vorreformatoriſchen Jahrhunderte bewegte, reflectirte auch in den Univerſitäten dieſer Zeit. Sie waren ein Gemiſch von Ritterthum und Innungsthum. Ihre wiſſenſchaftliche Organiſation wurde vom engherzigen Zeitgeiſte beherrſcht. Das Studentlenleben artete oft in ein rohes Tumultiren und in ein ſittliches Vagabondenleben aus. Aber dennoch waren die Univerſitäten die Herde des neuerwachten wiſſenſchaftlichen Lebens, an denen zuerſt das Recht, öffentlich zu lehren, nicht von Prälaten, ſondern von der Univerſität ſelbſt gegeben, und dieſe Berechtigung dann als ſolche von jeder andern Univerſität anerkannt ward. Sie waren die Freiſtätten der Wiſſenſchaft, in denen der blinde Autoritätsglaube gebrochen wurde. Und weil ſie ſo dem freien Geiſte der Wiſſenſchaften dienten, darum brauchten ſie auch nicht unterzugehen, als der neue Geiſt der Freiheit und Wiſſenſchaft durch die Welt wehte. Sie waren vielmehr fähig, aus ihrem Keime heraus ſich neu zu organiſiren und der Zeit mit ihren Forderungen immer von neuem zu entſprechen. —

§ 24. Das Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien.

Die Stadtſchulen hingen noch mit der Geiſtlichkeit zuſammen und waren in ihrer Methode ſcholaſtiſch. Die Univerſitäten repräſentirten Ritterthum und zunftmäßiges Bürgerthum zugleich und ſtanden gleich beiden mit dem einen Fuße noch tief im Mittelalter und ſeinem Formalismus. In der Verſumpfung der Kirche, in der „Schändung des menſchlichen Geiſtes“ waren ſie ein Nothſchrei und Zeichen des Strebens, aus dem Alten herauszukommen: doch konnten ſie ſich geiſtig noch nicht emancipiren von der „geliebten und gehaßten“ Vergangenheit. Da ſtieg das vom mittelalterlichen Chriſtenthum verſtoßene und verachtete Heidenthum zur Verjüngung der Menſchheit aus dem Grabe empor. **Die klaſſiſchen Alten** lehrten zuerſt wieder die Menſchheit ſich menſchlich fühlen und vertraten die Schönheit und Geltung des Lebens gegenüber

den Abſtractionen des Scholaſticismus und der Kirche. Mit der Wanderung in die antike Welt warf der Geiſt die bisher ihm angelegten Feſſeln der Kirche und Scholaſtik ab, um ſich auf das bereits vorbereitete und eingeleitete neue Princip, auf die eigene geiſtige Innerlichkeit zu ſtellen.

Die Geiſtesdespotie des Mittelalters ward zuerſt in **Italien** gebrochen. Hier begann ſchon im 14. Jahrhundert in Petrarca und Boccaccio (während in Dante die mittelalterliche und klaſſiſche Bildung noch vereint waren) der Kampf der ſchönen altklaſſiſchen Welt mit der Scholaſtik des Mittelalters. Petrarca zerbrach die dürre ſcholaſtiſche Methode und gründete, als Frucht ſeiner klaſſiſchen Studien, in ſeiner lateiniſchen Proſa die Kunſt der Wohlredenheit, indem er das Wort wieder zum unmittelbaren Ausdruck der Seele machte und indem er zugleich die Herſtellung der reineren Latinität erſtrebte. Boccaccio war der Gründer und Bildner der ſchönen tuskiſchen Proſa; auch war er für das Studium der Alten thätig, ſammelte Codices der Klaſſiker, beſorgte Abſchriften, lernte Griechiſch und las die Geſänge des Homer. — Da ward der Grund gelegt, daß die gelehrten Flüchtlinge aus Griechenland — Emanuel Chryſoloras, Georg Gemiſtius Pletho, Beſſarion, Theodor Gaza, Emanuel Moſchopulus, Johann Agyropulus, Conſtantin und Johann Lascaris, Demetrius Chalcondylas — in Italien empfänglichen Boden finden konnten. Die Herrſcher in den verſchiedenen Städten Italiens wie die republikaniſchen Regierungen nahmen gleich großen Antheil an dem Fortſchritt der Bildung und der Wiſſenſchaft, und die Viscontis und Sforzas in Mailand, die Mediceer in Florenz, das Haus Eſte in Ferrara, Alfons von Neapel, die Familie Gonzaga in Mantua ꝛc. ſuchten eine Ehre darin, die Kenntniſſe des Alterthums zu befördern und Gelehrte zu belohnen. In kurzer Zeit waren bedeutende Kräfte für das Studium des klaſſiſchen Alterthums gewonnen: J. Aurispa, Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini, Franz Filelfo, Lorenzo della Valle, Nicolo Perotto, Agnolo Paliziano. Vittorino von Feltre ſchien ſogar ſchon das Griechiſche vor dem Lateiniſchen lehren zu wollen, und Guarino war der große Gymnaſial-Lehrer, der als Mittelpunkt in Gelehrtenſchulen den Unterricht in der griechiſchen und lateiniſchen Sprache aufſtellte. Paulus Vergerius ſchrieb daneben über die ſittliche Bildung der Jugend, verlangte, daß dieſe Leib und Geiſt zugleich umfaſſe, wollte die Individualität eines jeden Zöglings berückſichtigt wiſſen, forderte Unterricht in der Philoſophie, Rhetorik, Geſchichte, Muſik, und hielt die Naturwiſſenſchaft dem menſchlichen Verſtande am meiſten angemeſſen. Mapheus Vegius (geb. 1407) endlich lieferte die wichtigſte und reichhaltigſte Erziehungs- und Unter-

richtslehre des italieniſchen Humanismus. Er will, daß die Erziehung ſchon mit der Zeugung beginne, da der Verſuch, das neugeborne Kind naturgemäß zu erziehen, wenig nützen würde, wenn es ſo geboren wäre, daß es gar nicht oder mit großer Schwierigkeit wohl erzogen werden könnte, wie der Gärtner, wenn er ein ſolches Samenkorn gelegt hat, bei aller Mühe nie gute und reichliche Frucht einernten kann. Darum ſoll die Mutter nach der Empfängniß in ihrem Schlafgemach nur ſchöne, nicht mißgeſtaltete Bilder und Statuen haben, ſoll ſie nicht zu viel und nicht zu wenig, auch keine ſcharfen und reizenden Nahrungsmittel genießen, ſich vor heftigen Bewegungen hüten und einen ruhigen Geiſt zu bewahren ſuchen. Nach der Geburt ſoll die Mutter das Kind ſelbſt ernähren: von der Kraft und Eigenthümlichkeit der erſten Nahrung hängt zum Theil die Geſtalt des Leibes und des Geiſtes ab. Die rechte Mitte heißt ſodann das Erziehungsgeſetz in Bezug auf das weitere leibliche und geiſtige Leben. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder, welche durch Drohungen und Schläge erzogen ſind, ſtets einen ſervilen Charakter haben, oder mürriſch und unverſchämt werden. Die Hauptaufgabe bei Heilung von Fehlern und bei Aneignung der Tugend beſteht darin, daß man die Natur der Kinder genau kennt und die verſchiedenen Anlagen des Geiſtes ſorgfältig unterſcheidet, damit man, wie der Arzt bei den verſchiedenen Krankheiten, bei den verſchiedenen Fehlern verſchiedene und damit die entſprechenden Heilmittel verwenden kann. Und ebenſo bei der intellectuellen Erziehung. Mit dem ſiebenten Jahre werde das Kind dem Lehrer übergeben, — nie aber zu oft verſchiedenen Lehrern und verſchiedenen Schulen: eben ſo leicht wie das Pflänzchen, das zu oft verſetzt wird, wird der junge Geiſt durch die verſchiedene Behandlung der verſchiedenen Lehrer und Schulen verletzt und zerſtört.

So waren die Feſſeln zerriſſen, welche Kirche und ſcholaſtiſche Philoſophie dem Denken angelegt hatten. Der Geſchmack war und ward geläutert durch Vorbereitung antiker Muſter. Oft aber wurde man auch im Enthuſiasmus über das alte Neue und über die neuen Alten ungerecht gegen die älteren Generationen: man verkannte die Tiefe, die Wahrheitsliebe und die Berechtigung der Scholaſtiker und ergab ſich, vom Zauber des Antiken umſtrickt, dem Heidenthum und der Heuchelei. Der Repräſentant für dieſe Richtung war Papſt Leo X., als er zu Bembo äußerte: „Die ganze Welt weiß es ja, wie einträglich uns dieſe Fabel von Chriſto geweſen iſt; braucht wenigſtens nicht aus Gründen der innern Kritik geläugnet zu werden.“

Anders in **Deutſchland** und in den **Niederlanden**. In den Niederlanden traten für das klaſſiſche Alterthum auf: Rudolf

Lange, Graf Moritz von Spiegelberg, Rudolf Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg, Antonius Liber, — die Sechsmänner, welche die Verbreiter der neuen Bildung in ganz Deutschland wurden. In Deutschland dann stellten sich die Humanisten nicht gegen die Religion, sondern in den Dienst der Religion: für die Kirche verwendeten sie, was sie durch Auslegung der Griechen und Römer erworben hatten. So besonders die beiden Repräsentanten: Reuchlin und Erasmus. Reuchlins Streben wird durch seinen Ausspruch charakterisirt: „Den heiligen Hieronymus verehre ich wie einen Engel, und den Nicolaus von Lyra achte ich als Lehrer, aber die Wahrheit bete ich an, wie einen Gott." Erasmus aber lehrte in Bezug auf die Pädagogik: „Sobald man in der Sprache einen hinlänglichen Grund gelegt hat, muß man sich zu der Sachkenntniß wenden, die am besten aus den griechischen Schriftstellern als den eigentlichen Quellen der Wissenschaften zu schöpfen ist." „Das Ziel der Grammatik ist nicht, rein wie Cicero zu schreiben." „Du mußt alles Mannichfaltige verdauen, was du lesend zu dir genommen und es durch Nachdenken vielmehr in die Adern der Seele überführen, als in das Gedächtniß oder in einen Index, so daß der Geist mit aller Art geistiger Speise genährt, eine Rede aus sich selbst erzeuge, welche nicht nach diesen oder jenen Blumen, Laube oder Gräsern schmeckt, sondern nach dem Wesen und der Neigung deines Gemüthes, daher der Leser in deiner Schrift nicht etwa zusammengeflickte Fragmente Ciceros, sondern das Abbild eines Geistes erkenne, welcher mit Wissen aller Art erfüllt ist. Die Bienen sammeln den Honigstoff nicht von einem einzigen Strauch, sondern mit bewundernswürdiger Emsigkeit fliegen sie auf Blumen und Kräuter aller Art herum, auch gewinnen sie nicht fertigen Honig, sondern in Mund und Eingeweiden bilden sie ihn, erzeugen ihn dann aus sich, und man erkennt in demselben nicht Geschmack oder Geruch einzelner Blumen, die sie gekostet."

Daneben haben Reuchlin und Erasmus noch ein höheres Verdienst. Reuchlin brach mit seiner hebräischen der alttestamentlichen, Erasmus mit seiner Ausgabe des neuen Testaments der neutestamentlichen Exegese Bahn. Durch dieses Quellenstudium wurden die Fundamente der scholastischen Theologie erschüttert, damit aber auch die Vertreter des Alten, die Theologen, auch Artisten geheißen, zum Kampf auf Leben und Tod gegen die Neuerer, die von ihnen Poeten, auch Juristen, genannt waren, aufgerufen. In die Schulen drang fortan die neue, die klassische Lehrweise; man suchte nach tüchtigen Lehrern und verständigen Lehrbüchern. Doch waren diese Lehrer selten, und die besten mußten

ſelbſt lernen und waren ſelbſt nur Anfänger, die ſich zum Theil noch, wie Hegius und Agricola, über Bedeutung griechiſcher und lateiniſcher Wörter und über Syntaktiſches belehren laſſen mußten, zum Theil alles verachteten, was nicht im ciceronianiſchen Latein auftrat, und einſeitig in ihren Idealen befangen, ſelbſt ihre Namen — Capnion, Sapidus, Braſſicanus, Oecolampadius ꝛc. — in lateiniſche und griechiſche Namen umtauften. Auch die Zeit des Wiederaufblühens klaſſiſcher Studien war noch eine Uebergangsperiode: ſie bewegt ſich in Extremen und ſchaute mit dem einen Auge in die Vergangenheit, die ſie nur ſtatt „Scholaſtik“ „Alterthum“ nannte, indeß das andere vorwärts in die Zukunft blickte. Sie war eine Vorbereitung auf das große Werk der Reformation, denn durch die klaſſiſchen Studien wurde der gebildete Theil der Nation für Wiſſenſchaft und für Geiſtesfreiheit gewonnen. Dieſes ihr Verdienſt war aber auch ihre Grenze. Ihr Streben war nur auf das Erringen und Verbreiten einer gelehrten Bildung gerichtet, und wenn ſie ſogar hier nicht zum Abſchluß gelangte, ſondern Melanchthon erſt den gelehrten Schulen eine feſte Organiſation zu geben vermochte, ſo konnte ſie noch viel weniger in die allgemeine Erziehung des Volkes eingreifen. Die Anfänge des Volksunterrichtes waren nur die Bemühungen einzelner Männer, wie Gerhards von Zütphen ꝛc.; von den Humaniſten ſelbſt ward nichts für Volkserziehung gethan, wie auch von ihnen die Mutterſprache nicht in ihre Rechte eingeſetzt war, das nothwendige Erforderniß, wenn von einer Volkserziehung die Rede ſein ſoll. Und neben dem nationalen Elemente fehlte auch das andere Moment einer wahrhaft allgemeinen, einer Volkserziehung. Das Chriſtenthum war den Schulen ganz abhanden gekommen. Ariſtoteles war an die Stelle von Chriſtus getreten. Erklärte doch zu Melanchthons Studienzeit ein Licentiat zu Tübingen, daß man den eigentlichen Inhalt der Bücher des alten und neuen Teſtaments, auch wenn dieſe Bücher ſämmtlich verloren gegangen, aus der Ethik des Ariſtoteles vollſtändig herſtellen könne. Schärfte doch Biſchof Johann VI. von Saalhauſen 1504 den Rektoren der Schulen und ihren Geſellen ausdrücklich ein, daß ſie an ihren Schulen die Bücher der heiligen Schrift nicht erklären, ſondern ſich mit dem Studium der freien Künſte beſchäftigen ſollten. Weder die Stadtſchulen noch die Univerſitäten und die Humaniſten hatten eine Regenerirung des geſammten Schulweſens zu ſchaffen vermocht. Die Schule war mit der Kirche und die Kirche mit der Schule gefallen und verfallen. Beide konnten nur im Verein von neuem geboren werden, und dieſe Wiedergeburt konnte nur im volksthümlichen Element vor ſich gehen. Luther begann ſie in und mit ſeiner Reformation und mit ſeiner

Bibelüberſetzung, die im Verein mit dem lutheriſchen Katechismus das Lehr- und Lernbuch der Volksſchule ward, — der Volksſchule, die auf die Bibel und auf das apoſtoliſche Bewußtſein gegründet wurde, daß die Aufgabe der chriſtlichen Pädagogik für beide Geſchlechter, für alle Stände und für alle Zeiten dieſelbe ſei. — Zu dieſer Entwicklung hatte neben dem klaſſiſchen Alterthum, das den Geiſt gewöhnte, eine abgeſchloſſene Welt objectiv und innerlich zugleich zu faſſen, die Myſtik beigetragen, welche die Einigung des Subjects mit Gott in der Liebe erſtrebte. Es hatte dazu beigetragen die Anwendung des Schießpulvers auf den Krieg, wodurch das kriegeriſche Laienthum gebrochen ward. Es hatte beigetragen die Buchdruckerkunſt, welche das gelehrte Laienthum aufhob, indem ſie zwiſchen Gelehrte und Laien die Klaſſe der Gebildeten ſetzte und das Bewußtſein erzeugte, daß der Einzelne ſeine Bedeutung nicht mehr in der Abgeſchloſſenheit eines angeborenen oder angenommenen Standes habe, ſondern ſie durch ſich ſelbſt darthun und bethätigen müſſe. Es hatte dazu beigetragen vor allem das erſte Siegeszeichen des neuen, ſich auf ſich ſelbſt ſtellenden Geiſtes, die Entdeckung der neuen Welt. Da konnte derſelbe Geiſt des Selbſtvertrauens und der Selbſtthätigkeit in und durch Luther das religiöſe Laienthum brechen und damit auch der Erziehung ihr eigenſtes und wahrſtes Ziel vorzeichnen. —

Die vorreformatoriſche Erziehung hatte alſo das Ziel ſelbſt noch nicht erreicht, das der Menſchheit mit und in der chriſtlichen Geſchichte geſteckt war. Wie die Geſchichte von Chriſtus bis zur Reformation im Allgemeinen und Großen die Aufgabe hatte und löſte, die auf ihrer Bühne auftretenden romaniſchen und germaniſchen Völker durch die ſtrenge Zucht der Kirche in die Sittlichkeit der chriſtlichen Welt einzugewöhnen und durch vielfache Geiſtesexercitien ihren Verſtand zu kräftigen, ſowie die wilden Ranken, die das Geiſtesleben überwucherten, abzuſchneiden, damit ſie frei und vernünftig die Mannesthaten der Menſchengeſchichte durchzuführen vermöchten: ſo hat auch die Erziehung der vorreformatoriſchen Zeit ihren hiſtoriſchen Werth in den Experimenten, die ſie macht, und mit denen ſie der Zukunft einestheils zeigt, wie ſie es nicht machen ſoll, andererſeits aber zugleich auf die Wege hindeutet, auf denen es dem Erziehungsziele zugeht. Ein Kind ihrer Zeit hat ſie gleich dieſer Zeit, vom Geiſtlichkeitsſcheine geblendet, den wirklichen Menſchen wie die wirkliche Welt noch nicht zu finden vermocht. Sie kennt noch nicht die Natur im Menſchen und den Menſchen in der Natur: es fehlt ihr demnach noch die Einſicht in die Natur des menſchlichen Seins und Werdens, der ganze leidende und lebende Menſch,

wie die eine ganze Hälfte der Nahrungsmittel für den menſchlichen Geiſt, — die Natur und ihre Wiſſenſchaft, die Naturwiſſenſchaft. Aber dennoch hat ſie zugleich viele und wahrhafte Elemente und Momente geſetzt, welche der Erziehung aller Zukunft dienen. Sie hat im Laufe ihrer Entwicklung alle Anſtalten geſchaffen, in denen zum Ziele der Bildung emporgeſtiegen wird: Parochialſchulen, lateiniſche Schulen, Univerſitäten. Sie hat weſentliche Unterrichtsobjecte in die Erziehung hineingezogen und deren Werth erprobt: die Religion, die altklaſſiſchen und zum Theil auch (im Ritterthum) die modernen Sprachen. Und wenn ſie zuerſt auch nur den Geiſtlichen, nachher den Ritter als Subject der Erziehung betrachtete, ſo iſt ſie zuletzt doch beim einzig wahren Erziehungsſubject, beim Menſchen, angelangt. Es hat die vorreformatoriſche Erziehung wie dieſe Zeit überhaupt ihre Aufgabe erreicht, als ſie die Romanen und Germanen durch deren Lehr- und Wanderjahre hindurchgeführt und fähig gemacht hatte, dem Ziele der Humanität mit ſelbſtbewußter Freiheit zuzuſteuern.

Nach der Reformation.

Die Erziehung vom Lichte der Reformation beleuchtet und die Verſuche zur Einführung der chriſtlichen Humanität in die Schule.

---

§ 25. Die Reformation und die Reformatoren als Pflegerin.

Die Reformation, dieſe heroiſche Geiſtesthat der deutſchen Nation, gleicht einer gewaltigen Exploſion, die durch eine Jahrhunderte lange Aufſpeicherung der Zündſtoffe vorbereitet wurde. Und dieſe Aufſpeicherung war vollzogen von der Kirche, d. h. von jener monarchiſch organiſirten Gemeinſchaft der Prieſter, welche ſich zur Vermittlerin zwiſchen Gottheit und Menſchheit aufgeworfen hatte. Die chriſtliche Kirche war in ihrer erſten, ſegensreichen Periode eine pflegende und erziehende Völkermutter, wurde dann aber eine habſüchtige und herrſchſüchtige Herrin; die Prieſter verſanken in Aeußerlichkeiten, ja ſogar vielfach in ſittliches Verderben. Aus dieſem Grunde wußte ſich ein Lebensgebiet nach dem andern der Herrſchaft der Allumfaſſenden zu entwinden. Das ſtaatliche und nationale Leben ſuchte ſich ſeine Autonomie zurück zu erobern; Sitte und Sittlichkeit waren beſtrebt, ſich auf eigenem Grunde aufzurichten; die Wiſſenſchaft fing an, ihre eigenen Bahnen zu wandeln; das religiöſe Gefühl und die religiöſe Erkenntniß ſträubten ſich gegen die kirchliche Bevormundung: ein großer Drang nach Reformen wurde überall bemerkbar und ſteigerte ſich zu einer gewaltigen Höhe. Einer der wirkſamſten Factoren zur Herbeiführung der Reformation war ohne Zweifel der in allen Schichten und auf allen Gebieten des deutſchen Lebens neu erwachte Bildungstrieb, dem alles, was man ihm bisher geboten hatte, nicht mehr genügte. Dieſer Trieb wurde angeregt durch die großen Erfindungen und Entdeckungen des 15. Jahrhunderts, vorzüglich durch den Sturz des Ptolemäiſchen Weltſyſtems und die Entdeckung Amerikas. Nicht umſonſt wurde Galilei eingekerkert: die Prieſterſchaft witterte „Morgenduft“ und ahnte den Sturm des Geiſtes und der Geiſter. Im großen Maßſtabe unterminirend wirkte auch das Wiedererwachen

der klaſſiſchen Studien mit ihren neuen Bildungsidealen und Unterrichtsmethoden. Das Streben nach reinmenſchlicher Bildung ſtellte ſich ein und trat der kirchlichen Zweckerziehung als ein Feindliches entgegen.

Zunächſt war die Reformation Kirchenreformation, eine Zurückführung der kirchlichen Lehre und des kirchlichen Lebens zu ihren urſprünglichen Grundlagen, Quellen und Normen und Erneuerung derſelben auf dieſem alten und bewährten Grunde. Ferner hat ſie eine allgemein menſchliche, welt- und kulturhiſtoriſche Bedeutung und Wirkung gehabt. Das Evangelium wird frei und macht frei. Die freiwerdende Bildung hilft mit zur religiöſen Befreiung, und dieſe entfeſſelt den Geiſt überhaupt, kräftigt und erhebt den Willen, veredelt das ethiſch-geiſtige und ſociale Leben überall da, wo die Idee mit der Erſcheinung, die Wirklichkeit mit der Wahrheit, der vorhandene Zuſtand des Lebens mit dem fortgeſchrittenen Selbſtbewußtſein im Widerſpruche ſteht. Das moderne, chriſtlich-humane Zeitalter bricht an. Das herrſchende Autoritätsprincip macht der freien Forſchung aus primären Quellen Platz. Durch den proteſtantiſchen neuen Geiſt erhält die Philoſophie einen, wenn auch nicht augenblicklich, ſo doch nachhaltig wirkenden Impuls; auf hiſtoriſchem und ſprachlichem Gebiete erwacht die Quellenforſchung; die Naturwiſſenſchaft erhebt ſich zur unmittelbaren Naturbeobachtung, wie ſie Franz Baco fordert. Auf ſittlichem Gebiete muß ſich das Traditionelle und Althergebrachte der freimachenden Macht der Wahrheit beugen; die ſittliche Autonomie, das Recht des Gewiſſens, die Macht der ſittlichen Idee, die freie ſittliche Perſönlichkeit wird zur Anerkennung gebracht. Und gleich der Perſönlichkeit des Einzelnen wurden auch die ſittlichen Gemeinſchaften geheiligt und in ihrer Selbſtwürdigkeit erfaßt. „Die wahren heiligen Orden ſind," ſagt Luther, „die Kirche mit dem Unterſchiede von Lehrern, Hörern, der Staat als die Einheit von Obrigkeit und Unterthanen, die Familie oder der Hausſtand, welcher Ehegatten, Aeltern und Kinder, Herrſchaften und Dienſtboten umſchließt. In allen dieſen Ordnungen iſt ein göttlich heilig Regiment; in allen kämpft göttlich Regiment wider den Teufel; alle haben ihr Recht von Gott und göttlicher Einſetzung; alle ihren Beruf in der Förderung des Reiches Gottes in der Menſchheit." Jeder ſittliche Lebensberuf gilt als göttlicher Beruf, jede rechtmäßige Arbeit als Gottesdienſt.

Ein ſo großer Umſchwung im geiſtigen Leben mußte natürlich auch auf die Erziehung beſtimmend einwirken. Schon die Reformatoren ſelbſt wandten dem Unterrichts-, Erziehungs- und Schulweſen ihre ganze Aufmerkſamkeit zu. Luther nennt die Erziehung eine große Sache, „da Chriſto und aller Welt viel an liegt". Zu dieſer pädagogiſchen

Regſamkeit trieb einmal die Sorge für das Wohl der einzelnen Seele, dann die Sorge für den Beſtand der neugegründeten Kirche und endlich die Sorge für das Wohl der bürgerlichen Geſellſchaft. Das allgemeine Prieſterthum aller Menſchen erforderte nothwendig chriſtliche Unterweiſung und chriſtliche Zucht, den Hinweis aller auf die Bibel als die alleinige Quelle alles Glaubens, die Kunſt des Leſens und des Verſtehens. — Die Kirche, welche nach evangeliſchem Begriffe nicht Anſtalt, ſondern Gemeinſchaft iſt, bedarf zu ihrer Verwaltung wiſſenſchaftlich durchgebildeter Diener, alſo auch der Wiſſenſchaft und wiſſenſchaftlicher Anſtalten, ſowohl der Univerſitäten als der Gymnaſien. Dort alſo die Nothwendigkeit der Volksunterweiſung, hier die der Gründung und Verbeſſerung der Hochſchulen und Gelehrtenſchulen. Die Würdigung der verſchiedenen Lebenskreiſe als Ausdruck wahrhaft menſchlichen, d. i. im Kerne göttlichen Lebens läßt die ausſchließliche Erziehung des Menſchen für das Himmelreich als eine große Einſeitigkeit erkennen; die Erziehung des Menſchen zum Menſchen, ſeine Heranbildung für die Zwecke des häuslichen, bürgerlichen, allgemein menſchlichen Lebens erſchien als wohlberechtigt und nothwendig, ja als eine heilige Pflicht des chriſtlichen Gemeinlebens. Die Idee der allgemeinen Volksſchule war damit geſetzt, und ſie erhob ſich von hier an zu einer beſtimmenden Macht. Während die lateiniſche Schule bisher nur die überlieferte Wiſſenſchaft für Heranbildung der Diener im geiſtlichen und weltlichen Regiment gelehrt hatte, die deutſchen Rechen- und Schreibſchulen nur Vorbereitungsanſtalten für den Geſchäftsmann geweſen waren und die Mädchenſchulen nur dem Berufe der Hausfrau dienten, war die Volksſchule das laute Zeugniß, daß das Individuum als ſolches zur Entwicklung des ihm von Gott mitgegebenen Gottheitsbildes erzogen und gebildet werden ſoll. In dieſer Bedeutung iſt die Volksſchule das eigenſte Produkt und Eigenthum des Proteſtantismus. Das Princip der Reformation, daß jeder Chriſt ſein eigener Prieſter ſein und die Erlöſung, zu der er berufen iſt, in ſich vollbringen, daß alſo jeder zu Gott und der Wahrheit in ein unmittelbares Verhältniß treten ſoll, iſt das Princip der Volksſchule; — und brachen die Reformatoren durch Verdeutſchung der Bibel und durch den deutſchen Gottesdienſt dem allgemeinen religiöſen Leben Bahn, und wurde die Bibel zum Volksbuch, das, indem es die einſame Erbauung und die häusliche Andacht ſtützte, die Emancipation von jedem prieſterlichen Einfluß förderte und zugleich den Mittelpunkt des Gottesdienſtes bildete: ſo waren damit, ſowie durch den deutſchen Kirchengeſang, auch die Elemete der Volksbildung und der Volksſchule gegeben. Luther ſelbſt ſchrieb in Fragen und Antworten ſeinen großen und kleinen Katechismus für die Lehrer

und Kinder und ſtellte darin die Haupt- und Heilswahrheiten des Chriſtenthums für jene Zeit großartig zuſammen. Das Leſebuch der Volksſchule wie der Jugendlectüre wurde die Bibel. Dieſes Buch der proteſtantiſchen Familie diente den Kindern zuerſt als einziges Bilderbuch und wurde dann das einzige Leſebuch des Hauſes. Darum war es bald auch mit Holzſchnitten geziert: ſchon die Kölner Bibel (1470—1480) und die ſogenannte Laienbibel (biblia pauperum) hatten Holzſchnitte; die merianſche Bibel 1630 wurde durch ihre Bilder berühmt, und die Nürnberger Foliobibel 1641 ſchmückte ſich mit Sandrarts trefflichen Kupferſtichen; — erſt „als ſich die Bibel von dem offenen Wandſchranke in die Bibliotheken zurückzuziehen begann", wurden die bibliſchen Geſchichten das Leſe- und Bilderbuch der Kinder, und Hübners bibliſche Hiſtorie, die vom Jahre 1714 an 99 Auflagen erlebte, war in Stadt und Land die Freude und das Beſchwichtigungsbuch, das man den Kindern immer wieder in die Hand gab. Leſen, Schreiben und Auswendiglernen waren die Beſchäftigungsgegenſtände in der Volksſchule; ſpäter trat das Rechnen hinzu, das in Adam Rieſes Rechenbuche 1551 lange Zeit ſein epochemachendes Werk hatte; noch ſpäter nahmen mit dem „Kinderfreunde" die „gemeinnützigen Kenntniſſe" gleichfalls Platz. Die Lern- und Lehrobjekte der Volksſchule waren ſomit gegeben, und Peſtalozzi, der Reformator der Volksſchule, konnte ſein „Werde" ausſprechen.

Das höhere Schulweſen wurde durch Verwendung von Gütern aufgehobener Klöſter und Stifter genährt und geſtärkt. Luther ſelbſt fand, daß ohne das Verſtändniß der alten Sprachen die höchſten Intereſſen der Kirche, des Staates und des Lebens nicht begriffen und durchgeführt werden könnten, und die klaſſiſchen Sprachen, beſonders das Latein, wurden neben der Religion Hauptgegenſtand des Unterrichts in den Stadtſchulen, wie in den Fürſten- und Kloſterſchulen und in den akademiſchen Gymnaſien. Die Reformation verwirklichte im gelehrten Schulweſen, was der Humanismus angeſtrebt hatte: Melanchthon wurde der Begründer deſſelben, und Johannes Sturm gab die vollſtändige Gymnaſialordnung in ſeinem Buche de literarum ludis recte aperiendis. Die humaniſtiſchen Gymnaſien vertreten mit ihren Unterrichtsgegenſtänden eine weſentliche Seite der höheren proteſtantiſchen Unterrichtsanſtalten. Sie legen mit Einführung in Griechenland und Rom die Haupt- und Grundwurzeln des großen Baumes der Menſchheit bloß und entwickeln an dem Ebenmaß altklaſſiſcher Meiſterwerke den jugendlichen Geiſt zu Maß, zu Klarheit und zu Harmonie, zur Plaſtik der Anſchauung und zur Folgerichtigkeit des Denkens. Sie führen in das Jugendalter der Menſchheit ein und offenbaren an zwei relativ vollendeten Beiſpielen den göttlichen

Gang der Weltgeſchichte. — Die Reformation aber hat nicht allein die Geſchichte als die Entwicklung und Erziehung der Menſchheit durch Gott und zu Gott zum Object ihres Forſchens und damit ihrer Schulen gemacht; ſie hat neben dem Buche der Geſchichte auf das zweite Buch der Offenbarung, auf die Natur, hingewieſen und in ihr ein Syſtem höchſter Vernunft gefunden. Dadurch iſt ſie die Schöpferin der Naturwiſſenſchaften geworden, die das Bleibende im Vergänglichen, das Geſetz in der Erſcheinung nachweiſen und damit einerſeits die materiellen Intereſſen, Induſtrie, Handel und Gewerbe zu früher nie geglaubtem Aufſchwunge bringen, andererſeits aber, und zwar im directen Verhältniß, Künſte und Wiſſenſchaft fördern, ja ſelbſt die eine große Hälfte der den ewigen Geiſt und deſſen Geſetze in ſeinen verſchiedenſten Offenbarungen aufſuchenden Geſammtwiſſenſchaft ausmachen. Naturgemäß mußten die Naturwiſſenſchaften demnach auch Unterrichtsobjecte der Schule werden, indem ſie als Ergänzungsnahrung neben der die Reflectionsvermögen ſchärfenden Geſchichte beſonders Nahrung für die Vorſtellungsvermögen bieten und neben dem reinen Wort der Sprachen das anſchaubare Leben geben. Ja ſie mußten eben ſo naturgemäß gleichen Anſpruch wie die Geſchichte mit den Sprachen an das höhere Schulweſen machen. Der proteſtantiſche Geiſt erkannte dieſen Anſpruch als berechtigt an und ſchuf die Realſchulen, die zu ihrem Centrum die Naturwiſſenſchaft nebſt der Geſchichte der gegenwärtig lebenden Völker und ihrer Sprachen haben, — die Vorbereitungsſchulen derjenigen, die in einem ſpeciellen Realberufe die Aufgabe ihres Lebens finden, indeß das humaniſtiſche Gymnaſium die Vorbereitungsſchule für diejenigen iſt, die ihren künftigen Beruf im Reiche des Denkens und der Idee ſuchen.

Die Univerſitäten wurden durch die Reformation der Hort und Herd der Geiſtesfreiheit. Das Fundament zu dieſer Geiſtesfreiheit wurde bereits dadurch gelegt, daß Luther als akademiſcher Lehrer den Ablaßkram Lügen ſtrafte, die Hierarchie ſprengte und ein neues Zeitalter für die chriſtliche Menſchheit anbahnte. Dieſe proteſtantiſche Freiheit der Univerſitäten offenbart ſich in der akademiſchen Freiheit des Studenten, die in dem Rechte und der Achtung der Individualität gründet; ſie zeigt ſich in dem Geiſte und in der Achtung vor der Wiſſenſchaft, ſowie in dem geſammten und namentlich innern wiſſenſchaftlichen Univerſitätsleben, in der Beförderung des Studiums der heiligen Schrift in den Grundſprachen, und damit der klaſſiſchen Philoſophie überhaupt, vorzüglich aber in der Beförderung des Studiums der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften, wodurch die Emancipation der wiſſenſchaftlichen Forſchung am meiſten gefördert wurde, da weſentlich von hier die Vernichtung der

ſcholaſtiſchen Philoſophie und Theologie ausgeht. Der Grundcharakter der proteſtantiſchen Univerſität iſt die akademiſche Freiheit, der eigentliche belebende Odem der Univerſität, wie Fichte ſagt, und die himmliſche Luft, in welcher alle Früchte derſelben aufs Fröhlichſte ſich entwickeln und gedeihen. Wie man über die Reformation denkt, ſagt Dahlmann, ſo denkt man über die Univerſitäten, die den Geiſt der Reformation in ſich aufgenommen haben. — —

Luther

ſelbſt wandte ſich kräftig an den Adel und an die Bürgermeiſter und Städte deutſcher Nation um Aufrichtung der Schulen und ſchrieb ſeinen Katechismus, der bald in den Schulen eingeführt wurde. Unter allen guten Werken — davon ging er bei ſeinen Anſichten über das Schulweſen aus — iſt kein größeres und beſſeres, denn die jungen Leute recht zu ziehen. Soll die Chriſtenheit in ihre Kraft kommen, ſo muß man wahrlich an Kindern anheben. Darum ſoll man der Jugend gern dienen, aber ſie auch nicht ärgern weder mit Worten noch mit Werken, ſondern zum Beſſern ziehen, daß ſie lernen beten, züchtig, gehorſam, treu, mäßig, ſtill und wahrhaft ſein, nicht fluchen, nicht ſchelten und in Worten und Geberden fein tugendlich ſich halten. Dafür Sorge zu tragen iſt viel nöthiger, als Ablaß löſen, Gebete thun, fremde Kirchen beſuchen oder viel Gelübde thun.

Die häusliche Erziehung muß durch die Schule unterſtützt werden. Dieſe ſoll die Kinder zu vernünftigen Menſchen machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird. „Wenn Schulen zunehmen, ſo ſteht's wohl, und die Kirche bleibt rechtſchaffen. Junge Schüler und Studenten ſind der Kirche Samen und Quellen. Um der Kirche willen muß man chriſtliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Da wird die Jugend zur Gottſeligkeit und zu allen ehrlichen und chriſtlichen Ständen geſchickt, unterrichtet und gezogen, daraus Schulmeiſter und Geſellen zu Kirchendienern gewählt und genommen worden.“ „Man bedarf aber auch der Schulen, um den weltlichen Stand äußerlich zu halten und daß die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Geſinde.“ „Ja, ſprichſt du, ein jeglicher mag ſeine Söhne und Töchter wohl ſelber lehren und ſie ziehen mit Zucht. Antwort: Ja, man ſiehet wohl, wie ſich's lehret und zeucht. Und wenn die Zucht wohlgeräth und aufs höchſte getrieben wird, ſo kommt's nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Geberde iſt; ſonſt bleibens gleichwohl eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon

wiſſen zu ſagen, niemand weder rathen noch helfen können. Wo man ſie aber lehrte und zöge in Schulen oder ſonſt, da gelehrte und züchtige Meiſter und Meiſterinnen wären, die da Sprachen und andere Künſte und Hiſtorien lehreten, da würden ſie hören die Geſchichte und Sprache aller Welt, wie es dieſer Stadt, dieſem Reiche, dieſem Fürſten, dieſem Manne, dieſem Weibe gegangen wäre, und könnten alſo in kurzer Zeit gleichſam der ganzen Welt von Anbeginn Weſen, Leben, Rath und Anſchläge, Gelingen und Ungelingen vor ſich faſſen, wie in einem Spiegel: daraus ſie denn ihren Sinn ſchicken und ſich in der Welt Lauf richten können mit Gottesfurcht, darzu witzig und klug werden aus denſelben Hiſtorien, was zu ſuchen und zu meiden wäre in dieſem äußerlichen Leben, und andern auch darnach rathen und regieren." „Nimmt man ſo viel Zeit und Mühe, daß man den Kindern Spielen auf Karten, Singen und Tanzen lehret, warum nimmt man nicht auch ſoviel Zeit, daß man ſie leſen und andere Künſte lehret, weil ſie jung und müßig, geſchickt und luſtig dazu ſind? Wie leid iſt mir's jetzt, daß ich nicht mehr Poeten und Hiſtorien geleſen habe, und mich auch dieſelben niemand gelehret hat. Habe dafür müſſen leſen des Teufels Dreck, die Philoſophos und Sophiſten, mit großer Koſt, Arbeit und Schaden, daß ich genug habe, daran auszufegen." „So ſprichſt du: Ja, wer kann ſeine Kinder ſo entbehren, und alle zu Junkern ziehen; ſie müſſen im Hauſe der Arbeit warten ꝛc. Antwort: Iſt's doch auch nicht meine Meinung, daß man ſolche Schulen anrichte, wie ſie bisher geweſen ſind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über dem Donat und Alexander gelernet, und dennoch nichts gelernet. Es iſt jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung iſt, daß man die Knaben des Tages laſſe eine Stunde oder zwo in ſolche Schulen gehen, und nichts deſto weniger die andere Zeit im Hauſe ſchaffen, Handwerk lernen und wozu man ſie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung iſt und gewarten kann. Bringen ſie doch ſonſt wohl zehnmal ſo viel Zeit zu mit dem Käulchen ſchießen, Ball ſpielen, Laufen und Rammeln. Alſo kann ein Mägdelein ja ſo viel Zeit haben, daß ſie des Tages eine Stunde zur Schule gehe, und dennoch ihres Geſchäfts im Hauſe wohl warte: verſchläfts und vertanzt es und verſpielt es doch wohl mehr Zeit." „Der Teufel hat viel lieber grobe Blöcke und unnütze Leute, daß es den Menſchen ja nicht ſo wohl gehe auf Erden. Schulen, die da wachſen und zunehmen, ſind Früchte des Wortes und Sämlein der Kirche. Wenn dieſe gefördert werden, ſo ſoll's, ob Gott will, höflicher ſtehen. Darum ſehe ein Jeglicher zu, daß er hier nicht ſchlafe und den Teufel laſſe Gott und Herrn ſein. Der gemeine Mann denkt

nicht, daß er Gott und der Welt ſchuldig iſt, ſo er einen geſchickten Sohn hat, in die Schule zu thun und ſtudiren zu laſſen, ſondern Jedermann meinet, er habe freie Macht, ſeinen Sohn zu ziehen nach ſeinem Willen, es bleibe Gottes Wort und Ordnung, wo ſie wolle. Ja, es thun die Rathsherren in Städten und alle Obrigkeit auch alſo, als wären ſie derſelben frei und hättens Ablaß dazu. Niemand denkt, daß Gott ernſtlich gebeut und haben will, die geſchenkten Kinder zu ziehen zu ſeinem Lobe und Werke, welches ohne die Schule nicht geſchehen mag, ſondern zur weltlichen Nahrung iſt Jedermann jäch und eitel mit ſeinen Kindern, als bedürfte Gott und die Chriſtenheit keine Pfarrherren, Prediger, Seelſorger, und die weltliche Obrigkeit keine Kanzler, Räthe und Schreiber. Darum halte ich dafür, daß auch die Obrigkeit ſchuldig ſei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Denn kann die Obrigkeit die Unterthanen zwingen, ſo da tüchtig dazu ſind, daß ſie müſſen Spieß und Büchſen tragen, wenn man kriegen *ſoll*: wie viel mehr kann und ſoll ſie die Unterthanen zwingen, daß ſie ihre Kinder zur Schule halten. Iſt der Vater arm, ſo helfe man mit Kirchengütern darein. Hier ſollten die Reichen ihre Teſtamente zu geben, wie denn die gethan haben, die etliche Stipendien geſtiftet haben; das hieße recht zu Kirchen dein Geld ſchenken. Hier löſeſt du nicht die verſtorbenen Seelen aus dem Fegefeuer, ſondern hilfſt zur Erhaltung der göttlichen Aemter beiden, den Lebendigen und Zukünftigen, daß ſie nicht hierhin ins Fegfeuer kommen und gen Himmel fahren." „Freilich, ehe ich wollte, daß hohe Schulen und Klöſter bleiben, ſo wie ſie bisher geweſen ſind, wollte ich eher, daß kein Knabe nimmer etwas lernte und ſtumm wäre. Denn es iſt meine ernſte Meinung, Bitte und Begierde, daß dieſe Eſelsſtätten und Teufelsſchulen entweder in Abgrund verſänken, oder zu chriſtlichen Schulen verwandelt würden. Aber nun uns Gott ſo reichlich begnadigt und ſolcher Leute die Menge gegeben hat, die das ganze junge Volk fein ziehen und lernen mögen, wahrlich ſo iſt's noth, daß wir die Gnade Gottes nicht in Wind ſchlagen und laſſen ihn umſonſt anklopfen. Denn ſintemal es jetzt von Gottes Gnaden *alſo* zugerichtet iſt, daß die Kinder mit Luſt und Spiel lernen können, es ſei Sprachen oder andere Künſte und Hiſtorien. Und iſt jetzt nicht *mehr* die Hölle und das Fegefeuer unſere Schule, da wir innen gemartert ſind über die Casualibus und Temporalibus, da wir doch nichts, denn eitel nichts gelernt haben durch ſo viel Stäupen, Zittern, Angſt und Jammer. Früher waren die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeiſter aber Tyrannen und Stockmeiſter; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören geſtäupet, lerneten

mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiße, doch mit wenigem Nutzen. Dagegen ein gelehrter und treuer Schulmeister die Kinder züchtiget, unterweiset und darzu hält, daß sie fleißig studiren und mit Schreiben sich üben; alles darum, daß sie dadurch erfahren und verständig werden in allerlei guten Künsten, Ehrbarkeit und Tugenden, und daß sie hernach mit Lust und Liebe thun mögen, daß sie zuvor unter des Schulmeisters Zwang ungern und unwillig gethan haben. Einem fleißigen, frommen Schulmeister oder wer er ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmer genug lohnen und mit Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte und von anderen Sachen, so wollt' ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamte das allernützlichste, größte und beste ist. Und ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an Prediger werden und fliehen der Schule Arbeit. Aber wenn einer hat Schule gehalten, ungefährlich 10 Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist ja groß, und man hält sie geringe." —

Unter allen **Unterrichtsgegenständen** ist die **Religion** der erste und vorzüglichste. „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hinthue. Es muß verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet." „Darum sollen das Vater Unser, Glauben, zehn Gebote, und zwar alle auf eine Weise fleißig bei dem jungen und einfältigen Volk gebraucht werden, also daß wir nicht eine Silbe verrücken, oder ein Jahr anders denn das andere fürhalten und fürsprechen. Wie du bei den Gelehrten und Verständigen predigest, da magst du deine Kunst beweisen und diese Stücke so buntkraus machen und so meisterlich drehen, als du kannst; aber bei dem jungen Volke bleib auf einer gewissen ewigen Form und Weise und lehre sie zuerst die Stücke, nämlich die zehn Gebote ꝛc. nach dem Text hin von Wort zu Wort, daß sie es auch nachsagen können und auswendig lernen. Wenn sie dann den Text wohl kennen, so lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei; aber eins nach dem andern. Wenn sie das erste Gebot zuvor wohl verstehen, darnach nimm das andere, und so fortan; sonst werden sie überschüttet, daß sie keins wohl behalten. Hast du alsdann solchen kurzen Katechismus gelehrt, so nimm den großen

Katechismus für dich und gieb ihnen auch reicher und weitern Verstand. Insonderheit treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei dem Volke am meisten Noth leidet. Als das siebente Gebot vom Stehlen mußt du bei Handwerkern, Händlern, ja auch bei Bauern und Gesinde heftig treiben, denn bei solchen Leuten ist allerlei Untreu und Dieberei groß. Und immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat." Neben der Religion sind **die Sprachen** der vorzüglichste Unterrichtsgegenstand. „So lieb als uns das Evangelium ist, so lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwo Sprachen schreiben lassen, das alte Testament in die ebräische, das neue in die griechische." „Die ebräische Sprache ist die allerbeste und reichste im Worte und rein, bettelt nicht, hat ihre eigene Farbe. Die griechische Sprache aber mag wohl heilig heißen, daß dieselbe vor allen andern darzu erwählet ist, daß das neue Testament darinnen geschrieben wurde, und aus demselben als aus einem Brunnen in andere Sprachen durchs Dolmetschen geflossen und sie auch geheiligt hat." „Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket, sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise liegt. Und wie das Evangelium selbst zeiget, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brote und Fische und Brocken behält. Ja, wo wir's versehen, daß wir die Sprache fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." „Aller alten Väter Auslegung, die ohne Sprachen der Schrift haben gehandelt, sind dergestalt, daß sie fast oft ungewisse, unebene und unzeitige Sprachen führen und tappen wie ein Blinder an der Wand, daß sie gar oft des rechten Textes fehlen und machen ihm eine Nase nach ihrer Andacht. Wie die Sonne gegen den Schatten ist, so ist die Sprache gegen aller Väter Glossen."

Neben den Sprachen dürfen **die Realien** nicht vernachlässigt werden. „Jetzt sehen wir die Kreaturen gar recht an, mehr denn im Papstthum etwan. Denn wir beginnen, von Gottes Gnaden, seine herrlichen Werke und Wunder auch aus dem Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei; darum loben und preisen wir ihn und danken ihm. In seinen Kreaturen erkennen wir die Macht seines Wortes, wie gewaltig das sei. Da er sagte: er sprach, da stund es da. Auch in einem Pfirsichkerne: derselbige, obwohl

ſeine Schale ſehr hart iſt, doch muß ſie ſich zu ſeiner Zeit aufthun durch den ſehr weichen Kern, der darinnen iſt.“ — Die Mathematik will Luther auf Univerſitäten gelehrt wiſſen; in der Aſtronomie war er gegen Copernikus; die Wahrheit der Aſtrologie beſtritt er, da Eſau und Jacob zugleich, mithin unter derſelben Conſtellation geboren, einander doch in jeder Hinſicht unähnlich geworden. Den Werth der Geſchichte aber achtet er hoch. „Wenn man's gründlich beſinnet, ſo ſind aus den Hiſtorien und Geſchichten faſt alle Rechte, Künſte, guter Rath, Warnung, Träuen, Schrecken, Tröſten, Stärken, Unterricht, Fürſichtigkeit, Weisheit, Klugheit ſammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Bronnen zequollen; das macht, die Hiſtorien ſind nichts anders denn Anzeigung, Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, ſonderlich die Menſchen erhält, regiert, hindert, fördert, ſtrafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böſes und Gutes. Darum ind auch die Hiſtorienſchreiber die allernützlichſten Leute und beſten ehrer, daß man ſie nimmerhin genug kann ehren, loben oder dankſagen, nd ſollte das ſein ein Werk der großen Herren, als Kaiſer, Könige, ie da ihrer Zeit Hiſtorien mit Fleiß ließen ſchreiben und auf die ibrerey verwahrt beilegen, auch ſich keiner Koſten laſſen bauern, ſo es ui ſolche Leute, ſo tüchtig dazu wären, zu halten und zu erziehen ginge. lber es gehört dazu ein trefflicher Mann, der ein Löwenherz hat, unchrocken die Wahrheit zu ſchreiben. Denn daß mehrer Theil ſchreiben lſo, daß ſie ihrer Zeit Laſter oder Unfall, den Herren und Freunden u willen, gern ſchweigen oder auf's beſte deuten: wiederum geringe der nichtige Tugend allzuhoch aufmutzen: wiederum aus Gunſt ihres Vaterlandes und Ungunſt der Fremden die Hiſtorien ſchmücken oder udeln, darnach ſie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Hiſtorien über die Maße verdächtig und Gottes Wort ſchädlich verunkelt. Weil die Hiſtorien nicht anders, denn Gottes Werk, das iſt, Gnad und Zorn beſchreiben, welchen man ſo billig glauben muß, als wenn ſie in der Bibel ſtänden; ſollten ſie, wahrlich, mit allem höheſten Fleiß, Treuen und Wahrheit geſchrieben werden.“ — Die Dialektik hält Luther für eine nothwendige Wiſſenſchaft zur Erziehung, giebt ihr jedoch die erforderliche Einſchränkung. „Dialektika lehret noch giebt das Vermögen nicht, der ſie ſchon gelernet hat und wohl kann, von allen Sachen zu lehren; ſondern iſt nur ein Inſtrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wiſſen und verſtehen. Die fürnehmſte Frucht und Nutz der Dialektika iſt, ein Ding fein rund, kurz und eigenthümlich definiren und beſchreiben, was es gewiß iſt.“ — „Dialektika lehret, Rhetorika moviret und beweget: dieſe

gehört zum Willen, jene zum Verstande. Dialektika redet einfält
schlecht und gerecht, als wenn ich sage: Gieb mir zu trinken. Rhetor
aber schmückt's und spricht: Gieb mir des lieblichen Safts im Kel
das fein krause stehet und die Leute fröhlich macht. Wohlredenheit
nicht eine gesuchte und angestrichene Schminke der Worte, sondern
eine feine geschmückte Rede, die ein Ding und Rede fein geschickt
klärlich und vornehmlich anzeiget, wie ein schön Gemälde." — Leib
übungen und Musik hält Luther für nützliche nicht zu vernachlässige
Künste beim Unterricht. „Es ist von den Alten sehr wohl gedacht
geordnet, daß sie die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützli
vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen
Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Ku
weile am allerbesten, nemlich die Musika und Ritterspiel, mit Fech
Ringen ꝛc., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und mel
cholische Gedanken vertreibet; das andere macht seine geschickte Gl
maßen am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit, mit Springen ꝛc.
endliche Ursache ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spiel
Doppeln gerathe." „Die Musika aber ist der besten Künste eine.
verjagt den Geist der Traurigkeit. Wer diese Kunst kann, der ist g
Art zu allem geschickt. Man muß Musicam von Noth wegen in Sch
behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn n
an. Man soll junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen,
haben sich denn in der Musik wohl versucht und geübet. Die Mu
ist eine schöne, herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie." —

So hat Luther alle Unterrichtsgegenstände angeschlagen, und ih
im Organismus des Unterrichts ihren Standort gegeben. Und w
auch dabei die Naturwissenschaften noch zu wenig betont werden, s
doch das Centrum aller Unterrichtsobjecte in und mit der Religion
gestellt und sind doch die Sprachen in ihrem materiellen und forma
Bildungswerthe erkannt und anerkannt.

Neben Luther steht

Melanchthon

auch in der Pädagogik. Er ist mit Recht der „Praeceptor Germani
genannt worden. Er hat in Physik, Astronomie, Mathematik, Me
Medizin, in Ethik, Politik, Psychologie und Metaphysik, in Grammat
Dialektik, Rhetorik und Geschichte gearbeitet, die meisten dieser Wis
schaften in besonderen Lehrbüchern bearbeitet und mit entschiedenem wiss
schaftlichem Talent, mit ungewöhnlicher Lebendigkeit und Beweglich
des Geistes, mit trefflicher Auffassungs- und Beobachtungsgabe,

gesundem natürlichen Urtheil, mit glücklichem Gedächtniß, mit angebornem Schönheitssinn, mit unermüdlichem Fleiße und mit seltener Gewissenhaftigkeit durch die Masse seines Wissens und seiner Gelehrsamkeit seine Zeitgenossen in Staunen gesetzt. In der Philosophie ist er Reformator des Aristotelismus. In der Astronomie sucht er neben dem bürgerlichen Nutzen noch religiösen Werth; denn um der Sterne willen, sagt er mit Platon, sind den Menschen die Augen gegeben; doch kann er sich in ihr nicht über die Astrologie hinausarbeiten. In seinen Declamationen und Präfationen zeigt er seine Kenntnisse in Mathematik, Jurisprudenz und Medizin, — überall als Verbreiter des Lichtes einer ächt wissenschaftlichen Bildung. Darum auch wollte er magister artium liberalium und nicht Doctor theologiae heißen, und formare judica juventutis excitare ad virtutem et decus ingenia, das war nach ihm vitae genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum. Und alle diese Wissenschaften, die er liebte, suchte er auch soviel als möglich durch Wort und That zu verbreiten. Besonders aber sorgte er durch seine Schulbücher, durch seinen Einfluß, den er mittelst seiner Rathschläge auf die Schulangelegenheiten erlangte, und durch seine Vorlesungen an der Universität zu Wittenberg für die klassischen Studien und für die protestantische Theologie. Er ging von der Ueberzeugung aus, daß nur gründliche klassische Bildung die rechte Erkenntniß des Christenthums vermittle, wahre Gelehrte mache und das Werk der Reformation unterstütze. So schreibt er: Unter allen menschlichen Zierden der Religion gab es keine ehrbarere und schönere als die Wissenschaften: Diejenigen, welche keine Kenntniß des Alterthums haben, scheinen mir um nichts sicherer über Religion und andere ehrbare Dinge urtheilen zu können, als jene, welche, wie Platon sie darstellt, in einer Höhle die Bildnisse nur von fern sehen, nicht aber die Gegenstände selbst in der Nähe betrachten." „Die, welche sich an das Studium der heiligen Schriften machen ohne Stütze und Hülfe anderer Wissenschaften, scheinen fürwahr fliegen zu wollen, ohne Federn zu haben. Am thörichsten unter allen denken aber die, welche heutzutage der Meinung sind, daß die Frömmigkeit nichts sei, als Verachtung aller guten Wissenschaften, aller Bildung, welche das Alterthum gewährt." „Wenn die humanae litterae nicht tüchtig kennen gelernt werden, dann frage ich, was für Theologen werden wir zu Tage fördern? In der Behandlung der heiligen Dinge, der Religion, sind die Wissenschaften, d. h. die alten Sprachen, von entschiedenem Nutzen." „Wenn die elegantiores litterae wieder erkalten, nicht mehr mit Fleiß und Eifer betrieben werden, dann frage ich dich, was für Theologen werden wir erzeugen?

Die Beſchaffenheit der heiligen Dinge iſt der Art, daß ein jeder ſoviel davon erreicht, als der heilige Geiſt mittheilt. Aber wenn nicht loquendi ratio cognitioque linguarum hinzukommt, ſo fehlt dennoch viel denen, welche das Heilige tractiren.“ —

Hinter Luther und Melanchthon blieb in der Sorge für Erziehung und Unterricht

Zwingli

nicht zurück. Er gab die erſte proteſtantiſche Erziehungslehre in dem „Lehrbüchlein, wie man die Knaben chriſtlich unterweiſen und erziehen ſoll“. Vor allen Dingen — heißt es in ihm, — wiewohl es nicht in menſchlicher Macht ſteht, des Menſchen Herz zu dem Glauben an den einen Gott zu ziehen, wenn einer auch den hochberühmten und wohlberedten Perikles an Beredtſamkeit überträfe, ſondern allein der himmliſche Vater, der uns zu ſich zieht, ſolches vermag: ſo kommt doch der Glaube nach dem Worte Pauli vom Hören, nämlich vom Hören des Wortes Gottes. Darum muß man der Jugend den Glauben mit den lauterſten und dem Munde Gottes gewohnteſten Worten einflößen und damit dann zugleich beten, daß der, welcher allein gläubig macht, durch einen Blick den erleuchte, den wir durch das Wort unterweiſen und belehren. Es dünkt mich auch der Lehre Chriſti nicht ungemäß zu ſein, wenn wir die Jugend durch ſichtbare Dinge zur Erkenntniß Gottes führen, indem wir ihnen das ſchöne Gebäude der ganzen Welt vor Augen ſtellen, auf jedes einzelne mit dem Finger hinweiſen, wie ſehr es der Veränderung unterworfen ſei, daß aber der unveränderlich und unwandelbar ſein müſſe, der ſolche Dinge alle, die ſo mannichfaltig ſind, in eine ſo feſte und wunderſame Ordnung gefügt. Sodann daß ſich von dem, der alle Dinge ſo weiſe und ſchön geordnet hat, auch nicht vermuthen laſſe, daß er ſein Werk vernachläſſigen werde, da man ſchon unter den Menſchen den Hausvater tadelt, der ſein Haus und Geſinde nicht beſorge und beaufſichtige. Daraus wird der Jüngling erlernen, daß die Vorſehung Gottes für alle Dinge ſorge, alle Dinge ordne und nie ermatte. — Iſt das Gemüth des Jünglings ſo durch den Glauben zur rechten Tugend gebildet, ſo folgt zunächſt, daß es ſich innerlich ſchön ſchmücke und ordne; nach den Lehren zur chriſtlichen Unterweiſung folgen Vorſchriften zum Sprachenlernen und ethiſche Lebensregeln, geſtützt auf Chriſti Vorbild. Es kann der Jüngling ſein Gemüth nicht beſſer ordnen, als wenn er ſich Tag und Nacht mit dem Worte Gottes beſchäftigt, und dieſes wird er um ſo beſſer mit gutem Erfolge thun, wenn er die hebräiſche und griechiſche Sprache wohl inne hat, weil man ohne die

eine das alte, ohne die andere das neue Teſtament ſchwerlich rein auffaſſen und verſtehen kann. Daneben iſt die lateiniſche Sprache für das übrige Leben von nicht geringem Nutzen. Mit dem Rüſtzeuge dieſer drei Sprachen ſoll derjenige verſehen ſein, der zu der himmliſchen Weisheit, mit der keine irdiſche verglichen, geſchweige denn gleichgeſchätzt werden kann, hinzutreten will. Doch ſoll er damit eine demüthige und weisheitsdürſtige Geſinnung verbinden. Meß-, Rechnen- und Zahlenkunſt ſoll der Jüngling nicht verachten, doch auch nicht zu lange ſich damit beſchäftigen; denn wie ſie, wenn wir ſie kennen, großen Nutzen gewähren, und wenn wir ſie nicht kennen, uns zu großen Hinderniſſen gereichen, ſo wird der, der in ihnen grau ward, keinen anderen Gewinn davon tragen, als diejenigen, welche, um nicht ganz in Müſſiggang zu verſinken, von einem Orte zum anderen ſpazieren. „Fechtübungen tadle ich nicht ganz; doch ſollen ſie zu keinem anderen Zwecke geſchehen, als um das Vaterland vertheidigen zu können. Endlich wünſchte ich, daß alle, vornehmlich die, welche zum Dienſte des Wortes Gottes beſtimmt ſind, nicht anders dächten, als daß ſie einzig und allein das Bürgerrecht bei den alten Maſſilianern erlangen müßten, die niemanden unter ihre Mitbürger aufnahmen, der nicht ein Handwerk verſtand, womit er ſich Unterhalt verſchaffen konnte. Wo dieſes der Fall wäre, würde der Müßiggang, die Wurzel und der Samen aller Ausgelaſſenheit, vertilgt und unſer Körper viel geſunder, dauerhafter und ſtärker werden.“ —

Nicht ſo unmittelbar und mit beſonderen Erziehungsſchriften wie Luther, Melanchthon und Zwingli griff

Calvin

in das Gebiet der Erziehung ein. Er verlangt eine göttliche Erziehung ſeiner ganzen Gemeinde. So erklärt er keinen für mündig, und weil er in der Gemeinde den Unterſchied von Mündigen und Unmündigen nicht anerkennt und zur Geltung kommen läßt: darum wendet er auf Unmündige wie auf mündige daſſelbe ſtrenge Sittengeſetz an. — Nur auf das Genfer Schulweſen wandte er ſeine beſondere Aufmerkſamkeit. Es ward von ihm zum Theil nach Sturm, mit dem er zu Straßburg in Verkehr geſtanden hatte, zum Theil nach der franzöſiſch-niederländiſchen Pädagogik organiſirt. Die Nothwendigkeit des Unterrichts in den alten Sprachen folgt für ihn aus der Bibelerklärung; doch fällt bei der Lektüre der alten Klaſſiker Terenz weg, wogegen die Hiſtoriker planmäßig berückſichtigt werden. Auch wird die Dialektik vor die Rhetorik geſetzt und ausdrücklich für Sekunda gefordert; in Prima ſoll die Rhetorik gelehrt werden. — Zwiſchen

Gymnasium und Universität ward nach Sturms Muster eine Akademie eingerichtet — ein Seminar für Geistliche der reformirten Kirche, deren Rektor **Beza** war und an der Calvin selbst theologische Vorlesungen hielt. Das kirchliche Element stand im Reglement für die Schüler im Vordergrunde. Sonntags wurde dreimal, Mittwochs einmal Gottesdienst besucht, und jeden Tag fand eine Stunde Uebung im Psalmensingen statt. — Unterstützt ward Calvin in diesen Schuleinrichtungen neben Beza besonders durch seinen eigenen Lehrer, **Maturin Cordier**, der von seinem Freunde Robert Etienne (Stephanus) zu Paris zum Evangelium bekehrt, durch die verschiedenen Städte Frankreichs und der Schweiz als Lehrer wanderte, 7 Jahre in Neuenburg, 12 Jahre Rector in Lausanne war und 1541 mit 400 Fl. Besoldung außer dem Schulgelde und einer Wohnung nach Genf berufen, unermüdlich thätig für das Beste der Genfer Jugend bis an sein Lebensende wirkte. — —

Die Reformatoren erstrebten eine allgemeine Verbreitung gelehrter Bildung, um dadurch wissenschaftliche Männer für kirchliche und weltliche Aemter zu erlangen. Auch wollten sie für alle Klassen des Volkes Unterrichtsanstalten schaffen. Zugleich aber suchten sie, weil sie in der Schule die Stütze für ihr reformatorisches Streben sahen, dieselbe wiederum zur kirchlichen Anstalt zu machen, weshalb sie den Unterricht im Christenthum als Hauptaufgabe der Schule hinstellten: in den Augen der Reformatoren nothwendige Forderungen zum Siege des Fortschritts; nach den Reformatoren in den Händen der Buchstabenmänner die Waffen zur Knechtung der freien Entwicklung in der Schule. Die Reformatoren selbst ahnten schon den Weg zu dieser Knechtung des Geistes. Sie hatten das Herz im Innern frei gemacht. Als sie diese Innerlichkeit nach außen vertheidigen sollten, hatten sie keine anderen Waffen, als die scholastische Logik, die sechs Jahrhunderte hindurch das Werkzeug des Geistes gewesen war und in der auch sie aufgewachsen waren. Und wie der freie Geist der Reformation darum auf theologischem Gebiete im Formenwesen und Parteihaß erstarrte, so mußte auch die Schule noch einmal den harten Weg der Scholastik durcharbeiten, ehe sie, gleich der Kirche, im Glauben, dem freien Akte, wo Erd und Himmel sich im Gruße segnen, aufzuathmen vermochte. —

Die hierarchiſche Erziehung und der Kampf gegen dieſelbe.

§ 26. Ueberſicht.

In der auf die Reformatoren gebauten weitern Entwicklung trat zuerſt und mußte zuerſt, dem ewigen Geſetze der Geſchichte gemäß, die, auf Continuität baſirend, nie das Vergangene abbricht, ſondern eben ſo auf dasſelbe die Zukunft baut, wie die Blüthe die Knospe aufhebt, d. i. vernichtet, aber auch aufbewahrt, — mußte alſo von den beiden in jeder Zeitanſchauung enthaltenen Momenten des Vorwärts und Rückwärts das nach der Vergangenheit ſchauende Geſicht entſchieden in den Vordergrund treten, nur daß es trotzdem nicht wieder das Vergangene als Vergangenes reproduciren konnte, ſondern das reformirte Alte neue Geſtalt und Geſtaltung ſein und darſtellen mußte. Das erſte Stadium der Periode nach der Reformation erſcheint als das der abſtrakt-theologiſchen Erziehung. Es reicht von der Reformation bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein und charakteriſirt ſich durch das Vorherrſchen von exkluſiven theologiſchen und philologiſchen Studien, indeß die wahre Philoſophie noch außerhalb des Kreiſes der wiſſenſchaftlichen Cultur liegt, die Geſchichte nur ſporadiſch im öffentlichen Unterricht geduldet wird, und die Naturwiſſenſchaften eifriger wegen der materiellen als wegen der wiſſenſchaftlichen Intereſſen kultivirt werden. Bacos Oppoſition gegen die einſeitige Verehrung der Alten greift noch nicht durch; Locke aber bewirkt bereits eine tiefgehende Erſchütterung. Im ſiebzehnten Jahrhundert wirken Ratichius und Comenius wohlthuend und anregend in der Erziehung. Mit dem Anfange des achtzehnten Jahrhunderts greift der Pietismus, wie in die Theologie durch das Erfaſſen der Religion als Herzensſache, ſo in die Erziehung epochemachend ein, indem die Franckeſchen Stiftungen, und die 1706 von Semler geſtiftete Schule der Sitz des Unterrichts in den Realien werden und fortan von hier aus der Unterſchied der Gelehrten- und Volksſchulen ſich weiter entwickelt. Parallel mit dem Pietismus geht auf katholiſchem Gebiete der Janſenismus; der Orthodoxie des Proteſtantismus aber entſpricht der Jeſuitismus des Katholicismus. —

1. Der Hierarchismus.

§ 27. Die orthodoxe Erziehung im Protestantismus.

Die Orthodoxie des 16. und 17. Jahrhunderts wiederholt im Protestantismus den Katholicismus. Die Menschen werden nur äußerlich als außerhalb oder innerhalb der Kirche stehend betrachtet: als Kirchengläubige (und die heißen von diesem Standpunkte aus allein „Christen"), oder als Kirchenungläubige, und das sind die ewig Verdammten. Der Glaube, der nichts anderes als die Freiheit der Kinder Gottes selbst, die Gewißheit des Reiches der Wahrheit, Freiheit und Liebe, worin Gott der Mittelpunkt, muß in todten Buchstaben erstarren. Der Mensch wird alles Göttlichen entleert, und das Göttliche kann deshalb auch seinen Quell nicht im Innern des Menschen haben: es muß ihm von außen gegeben werden und tritt also mit zwingender Autorität an ihn heran, damit er sich ihm blindlings unterwerfe. Das orthodox-theologische System mit seinem Buchstabenglauben und mit seinen Verbarrikadirungen ist äußerlich, was innerlich seine Lehre ist: katholische Scholastik. Die Kirche war eine Polizeikirche, und mit ihr parallel entwickelte sich der Polizeistaat.

Unter der Herrschaft eines solchen Systems mußten natürlich Unterricht und Erziehung in Gedächtniß- und Formelkram bestehen, und in Hinsicht auf die freie geistige Gymnastik und auf die Entwicklung aller Geistesseiten stand die orthodoxe Erziehung rein auf mittelalterlichem, scholastischem Boden.

Zu den ersten pädagogischen Schöpfungen der Reformatoren gehörten zwei Schulen zu Eisleben, welche Luther im Jahre 1525 auf Geheiß des Grafen von Mansfeld stiftete. Eine dieser Schulen war eine höhere, die andere eine niedere. Die Aufsicht über beide übertrug Luther dem M. Johann Agricola (geb. 1492 zu Eisleben, gestorben 1566 zu Berlin). Auch seine Gattin Ilsa soll eine Schule für die weibliche Jugend eröffnet und sie im Christenthume und manchen wissenswürdigen Dingen unterrichtet haben. Wahrscheinlich für Ilsas Schule verfaßte Agricola seine „Hundert und dreißig gemeine Fragstücke für die jungen Kinder in der deutschen Mägdleinschule in Eisleben". In Gemeinschaft mit seinem Mitarbeiter Hermann Tulich entwarf er ferner einen Lehrplan für seine höhere Knabenschule. Dieser älteste unter den bekannten Lehrplänen ist im Jahre 1865 wieder aufgefunden und veröffentlicht worden. Der Plan hält, wie alle seine Nachfolger

dieſer Periode, das Dreiklaſſenſyſtem feſt. Prima iſt die Elementarklaſſe, Tertia die höchſte. Ueber den lateiniſchen Unterricht wird ſehr ausführlich geredet. Erſt in Tertia wird Griechiſch und Hebräiſch gelehrt. In der Muſik ſollen die Schüler täglich eine Stunde unterrichtet werden. In Betreff des Religionsunterrichtes heißt es: Die Lehrer ſollen einen der Evangeliſten, einen Brief des Paulus, oder die Sprüche Salomos erklären, aber ganz einfach, damit die Jünglinge fern von den theologiſchen Streitigkeiten bleiben, ſich die reinſten Religionslehren aneignen und ſie von erheuchelter Frömmigkeit unterſcheiden lernen, zur Furcht Gottes, zur Gewiſſenhaftigkeit und zu guten Sitten ermuntert werden. Eine der wichtigſten Schriften des Agricola kam 1527 in Eisleben heraus: „Eine chriſtliche Kinderzucht in Gottes Wort und Lehre, aus der Schule zu Eisleben. An Herrn Ernſten, Herzogen zu Braunſchweig und Casparum, Grafen zu Mansfeld.“ — Die Grundlage für die Einrichtung der meiſten höheren Schulen dieſer Zeit bildete der 1528 erſchienene, von Melanchthon verfaßte „**ſächſiſche Schulplan**“, der von Bugenhagen, Juſtus Jonas, Urbanus Regius, Juſtus Menius, Friedrich Myconius ꝛc. im nördlichen, und von Bucer, Brenz, Schnepf ꝛc. im ſüdlichen Deutſchland verbreitet und ausgeführt wurde. Nach dieſer Schulordnung ſollen die Kinder die ganze Woche hindurch an jedem Abend und an jedem Morgen an den in der Kirche abgehaltenen Lektionen des Wortes Gottes Theil nehmen und „umb der Schüler willen“ Abends noch die Pſalmen „Lateiniſch“ ſingen. Damit überdies die Jugend recht gelehrt werde, ſoll folgende Form zur Norm dienen. Erſtlich ſollen die Schulmeiſter Fleiß ankehren, daß ſie die Kinder allein „Lateiniſch lehren, nicht deutſch oder Griechiſch, oder Ebräiſch, wie Etliche bisher gethan, die armen Kinder mit ſolcher Mannigfaltigkeit beſchweren, die nicht allein unfruchtbar, ſondern auch ſchädlich iſt. Man ſiehet auch, daß ſolche Schulmeiſter nicht der Kinder Nutz bedenken, ſondern um ihres Ruhmes willen ſo viel Sprachen vornehmen. Zum andern ſollen ſie auch ſonſt die Kinder nicht mit vielen Büchern beſchweren, ſondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten iſts noth, daß man die Kinder zertheile in Haufen. Der erſte Haufe ſind die Kinder, die leſen lernen. Mit demſelben ſoll dieſe Ordnung gehalten werden: Sie ſollen erſtlich lernen leſen der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vaterunſer, Glaube und andere Gebete inne ſtehen. So ſie dies können, ſoll man ihnen den Donat und Cato zuſammen vorgeben: den Donat zu leſen, den Cato zu exponiren, alſo, daß der Schulmeiſter einen Vers oder zween exponire, welche die Kinder darnach zu einer anderen Stunde aufſagen, daß ſie

dadurch einen Haufen lateiniſcher Worte lernen und einen Vorrath ſchaffen zu reden. Darinnen ſollen ſie geübt werden, ſo lange, bis ſie wohl leſen können, und wir halten dafür, es würde nicht unfruchtbar ſein, wenn die ſchwachen Kinder, die nicht einen ſonderlich ſchnellen Verſtand haben, den Cato und Donat, nicht einmal allein, ſondern das andermal auch lernten. Daneben ſoll man ſie lernen ſchreiben und treiben, daß ſie täglich ihre Schrift dem Schulmeiſter zeigen. Damit ſie auch viel lateiniſcher Wörter lernen, ſoll man ihnen täglich am Abend etliche Wörter zu lernen vorgeben, wie von Alters die Weiſe in den Schulen geweſen iſt. Dieſe Kinder ſollen auch zu der Muſica gehalten gehalten werden und mit den andern ſingen.

Der andere Haufen ſind die Kinder, ſo leſen können und ſollen nun die Grammatica lernen. Mit denſelben ſoll es alſo gehalten werden: Die erſte Stunde nach Mittage täglich ſollen die Kinder in der Muſica geübt werden, alle, klein und groß: darnach ſoll der Schulmeiſter dem andern Haufen auslegen die fabulas Aesopi erſtlich. Nach der Vesper ſoll man ihnen exponiren Paedologiam Mosellani, und wenn dieſe Bücher gelernet, ſoll man aus den colloquiis Erasmi wählen, die den Kindern nützlich und züchtig ſind. Dieſes mag man auf den anderen Abend repetiren. Abends, wenn die Kinder zu Haus gehen, ſoll man ihnen eine Sentenz aus einem Poeten oder andrem vorſchreiben, die ſie Morgens wieder aufſagen, als amicus certus in re incerta cernitur. Morgens ſollen die Kinder den Aesopum wieder exponiren. Dabei ſoll der Praeceptor etliche Nomina und Verba deklíniren, nach Gelegenheit der Kinder, viel oder wenig, leichte oder ſchwere, und fragen auch die Kinder, Regel und Urſach ſolcher Deklination. Wenn auch die Kinder haben regulas construtionum gelernet, ſoll man auf dieſe Stunde fordern, daß ſie, wie mans nennt, conſtruiren: welches ſehr fruchtbar iſt und doch von wenigen geübt wird. Wenn nun die Kinder den Aesopum auf dieſe Weiſe gelernet, ſoll man ihnen den Terentium vorgeben, welchen ſie auch auswendig lernen ſollen: denn ſie nun gewachſen und mehr Arbeit zu ertragen vermögen. Doch ſoll der Schulmeiſter Fleiß haben, daß die Kinder nicht überladen werden. Nach dem Terentio ſoll der Schulmeiſter den Kindern etliche fabulas Plauti, die rein ſind, vorgeben, als nemlich aululariam, trinummum ꝛc. Die Stunde vor Mittage ſoll allewege für und für alſo angelegt werden, daß man daran nichts anderes, denn grammaticam lehre. Erſtlich Etymologiam, darnach Syntaxin, folgend Prosodiam. Und ſtetiges, wenn dies vollendet, ſoll man wieder vornanfahen, und die Grammatika den Kindern wohl einbilden. Doch wo ſolches nicht

geſchieht, iſt alles Lernen verloren und vergeblich. Es ſollen auch die Kinder ſolche regulas grammaticae auswendig aufſagen, daß ſie gedrungen und getrieben werden, die Grammatica wohl zu lernen. Wo auch den Schulmeiſter ſolcher Arbeit verdreuſſet, wie man viel findet, ſol man dieſelben laſſen lauffen und den Kindern einen andern ſuchen, der ſich dieſer Arbeit annehme, die Kinder zu der Grammatica zu halten. — Dies ſoll alſo die ganze Woche gehalten werden, und man ſoll den Kindern nicht jeden Tag ein neu Buch vorgeben. Einen Tag aber, als Sonnabend oder Mittwoch, ſoll man anlegen, daran die Kinder chriſtliche Unterweiſung lernen. Denn etliche lernen gar nichts aus der heiligen Schrift; etliche lehren die Kinder gar nichts, denn die heilige Schrift; welche beide nicht zu leiden ſind. So ſoll in dem alſo gehalten werden: Es ſoll der Schulmeiſter den ganzen Haufen hören, alſo, daß einer nach dem andern auffage das Vaterunſer, den Glauben und die zehn Gebote. Und ſo der Haufe zu groß iſt, mag man eine Woche einen Theil und die andere auch einen Theil hören. Darnach ſoll der Schulmeiſter auf eine Zeit das Vaterunſer einfältig und richtig auslegen. Auf eine andere Zeit den Glauben, auf eine andere Zeit die zehn Gebote. Und ſoll den Kindern die Stücke einbilden, die noth ſind, recht zu leben, als Gottesfurcht, Glauben, gute Werke, aber nicht von Hadderſachen ſagen. Soll auch die Kinder nicht gewöhnen, Mönche oder andere zu ſchmähen, wie viele ungeſchickte Schulmeiſter pflegen. Daneben ſoll der Schulmeiſter den Knaben etliche Pſalmen — 111, 34, 128, 125, 127, 133 — fürgeben auswendig zu lernen, in welchen begriffen iſt eine Summa eines chriſtlichen Lebens, als die von Gottesfurcht, von Glauben und von guten Werken lehren. Auch ſoll man Matthaeum grammatice exponiren, und wenn dieſer vollendet, ſoll man ihn wieder anfangen; doch mag man, wenn die Knaben gewachſen, die zwo Epiſteln St. Pauli an Timotheum, oder die erſte Epiſtel St. Johannis, oder die Sprüche Salomonis auslegen. Sonſt ſollen die Schulmeiſter kein Buch vornehmen zu leſen. Denn es iſt nicht fruchtbar, die Jugend mit ſchweren und hohen Büchern beladen, als etliche Jeſaiam, Paulus zu den Römern, St. Johannis Evangelium und andere dergleichen um ihres Ruhmes willen lehren.

Wo nun die Kinder in der Grammatica wohl geübt ſind, mag man die geſchickteſten auswählen und den dritten Haufen machen. Die Stunde nach Mittage ſollen ſie mit den andern in der Muſica geübt werden. Darnach ſoll man ihnen exponiren Virgilium. Wenn der Virgilius aus iſt, mag man mit ihnen Ovidii Methamorphosin leſen; Abends officia Ciceronis oder epistolas Ciceronis familiares.

Morgens soll Virgilius repetirt werden, und man soll zur Uebung der Grammatica constructiones fordern, dekliniren und anzeigen die sonderlichen figuras sermonis. Die Stunde vor Mittage soll man bei der Grammatica bleiben, damit sie darin geübt werden. Und wenn sie Etymologiam und Syntaxin wohl können, soll man ihnen Metricam vorlegen, wodurch sie gewöhnt werden, Verse zu machen. Denn dieselbe Uebung ist sehr fruchtbar, Anderer Schrift zu verstehen, macht auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt. Darnach, so sie in der Grammatica genug geübet, soll man dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen. Von dem andern und dritten Haufen sollen alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Verse, gefordert werden. Es sollen auch die Knaben gehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, soviel möglich, nichts denn Lateinisch mit dem Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Uebung gewöhnet und gereizet werden. —

Neben der kursächsischen ward **die braunschweigische Kirchenordnung** wegen ihres Einflusses auf andere Länder eine der wichtigsten des 16. Jahrhunderts. Ihr Verfasser war **Bugenhagen**, den Melanchthon den Grammatiker nennt, während er sich als Dialektiker, Jonas als Redner und Luther als alles in allem bezeichnet. Bugenhagen begründete das Schulwesen in Hamburg, in Lübeck, in Braunschweig, in Hildesheim ꝛc., bahnte dabei einen allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterricht unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten an, sorgte für brauchbare Schulmänner und würdige Besoldung derselben, führte Singchöre für den Dienst der Kirche ein und legte den Unterricht im Worte Gottes auf den Sonnabend, im engsten Zusammenhang mit dem kirchlichen Unterricht. —

Die bedeutendste Schulordnung nach der kursächsischen und braunschweigischen ist die in der **württemberger Kirchenordnung** von 1559 enthaltene. Nach derselben wird eine vollständige Particularschule, lateinische Schule, in 6 Klassen abgetheilt, und diese gliedern sich, wenn sie stark besetzt sind, in Decurien, wo jeder Decurie ein Knabe als Decurio vorsteht, der wöchentlich gewählt „auf seine Rottgesellen" acht haben soll. Täglich sind 6 Lehrstunden: Morgens im Sommer 6—7, „nach der Morgensuppe" 8—10, Winters 6—8, 9—10, Nachmittags 12 - 2 und (außer Donnerstag und Samstag) 3—4 Uhr. In den einzelnen Klassen werden die lateinischen Klassiker gelesen, Graeca et Latina Evangelia explicirt, lateinische und griechische Grammatik traktirt. Damit aber die Eruditio nicht sei ohne gute Disciplin, Zucht und Gottesfurcht, soll Morgens vor dem Anfange der Lektion von der ganzen

Schule das Veni sancte und nach Mittag zu Anfang der Lection der erſte und letzte Vers aus dem Himnus Veni Creator Spiritus neben den gewöhnlichen Collecten mit Andacht latine geſungen werden. Es ſoll auch ſtets zu Ende der letzten Lexion vor und nach Mittag, ehe man die Knaben heimgehen läßt, einer von ihnen ordentlich und deutlich ein Stück aus dem Katechismus, daß es die andern alle hören, memoriter recitiren. Und alle Tage vor Eſſens um zehn, Nachmittag um zwei Uhr, ehe ſie ausgelaſſen, ſoll ihnen außer dem Ciſio Janus etwas fürgegeben, geſungen und der Jugend mit Fleiß eingebildet werden. —

Die Schulordnungen waren die Grundlage für die niederen und höheren Stadtſchulen, ſowie für Fürſten- und Kloſterſchulen. Selbſt die akademiſchen Gymnaſien und die Univerſitäten athmeten denſelben Geiſt. —

Die **Stadtſchulen** auch in den kleinſten Städten waren niedere gelehrte Anſtalten. Religion und Latein waren die Hauptgegenſtände des Unterrichts, und das Lateiniſchſprechen wurde durch ſie ſo allgemein, daß es nicht nur die Bürger und Handwerker der Städte darin zu einer gewiſſen Fertigkeit brachten, ſondern daß auch die Flecken und größeren Dörfer Lehrer ſuchten, die darin Privatunterricht ertheilen konnten. In vielen kleinen Städten wurden ſogar die daſelbſt exiſtirenden deutſchen Schulen dieſer lateiniſchen wegen abgeſchafft. Der Unterricht in ihnen dauerte täglich 5—6 Stunden, Morgens von 5 oder 6—9, Nachmittags von 12—3 Uhr. Die Hauptlektionen, beſonders Grammatik, waren Vormittags, die Nebenlektionen, namentlich Muſik, Nachmittags. Der Unterricht wurde ſtufenweis in den drei von der ſächſiſchen Schulordnung verzeichneten Klaſſen ertheilt. — Der Unterſchied zwiſchen den **höheren** und **niederen Stadtſchulen** beſtand darin, daß den höheren Schulen noch ausſchließlich eigene Lehrfächer angefügt waren, und daß ſie, vorzugsweiſe auf künftige Theologen berechnet, vorherrſchend die Grammatik und daneben fleißiges Studium der Rhetorik und Logik betrieben. Auch waren in ihnen die wöchentlichen Schulſtunden auf 21 bis 22 beſchränkt; es war daher der freien Selbſtthätigkeit beim Studiren mehr überlaſſen, als in den niedern Stadtſchulen. — Die **Fürſten- oder Kloſterſchulen** waren Stadtſchulen im höheren Maßſtabe. Mit dem Religionsunterricht, der durch die Leſung der loci theologici des Melanchthon einen theologiſchen Character annahm, waren Andachtsübungen zu jeder Tageszeit verbunden. Außer dem Religionsunterricht ward Lateiniſch, Griechiſch und Hebräiſch, Dialektik und Rhetorik gelehrt. Hebräiſch und Griechiſch waren Unterrichtsgegenſtände im Intereſſe des Bibelverſtändniſſes, und die Interpretation der

Klaſſiker war Vorübung zur Auslegung der heiligen Schrift. Das lateiniſche Verſemachen wurde mit Vorliebe getrieben. — Noch höher hinauf ſtrebten **die akademiſchen Gymnaſien**: ſie waren univerſitätiſch eingerichtet und entſtanden zur Zeit der crypto-calviniſchen Streitigkeiten und aus dem Wunſche, die lutheriſche Jugend erſt im wahren Glauben zu befeſtigen und ſie dann erſt im reiferen Alter auf auswärtige Univerſitäten zu ſchicken. — In allen dieſen Schulen war auf Grund der evangeliſchen Schulordnungen die klaſſiſch ſprachliche Bildung in beſtimmte Beziehung zum Evangelium, und das Chriſtenthum wiederum in innige Verbindung mit den klaſſiſchen Sprachen geſetzt.

Der eigentliche Gründer dieſer lateiniſchen Schulen war Melanchthon geweſen. Er war zwar nie Vorſteher einer öffentlichen Schulanſtalt; aber nach ſeinem Rathe waren viele Schulen eingerichtet, und faſt alle berühmten Pädagogen in denſelben waren ſeine Schüler. So Rektor und Lehrer am Nürnberger Gymnaſium: Joachim Camerarius und Eobanus Heſſus. — So Jacob Micyllus, der Rektor zu Frankfurt und Profeſſor zu Heidelberg, der den Inhalt der zur grammatiſchen Bildung gewählten Beiſpiele und Lektüre betont, ſowie gehaltvolle Sentenzen und lehrreiche Autoren verlangt. — So Michael Neander, der bei den Sprachen auf eine ſcharfe Scheidung des Elementariſchen vom Gelehrten, des unumgänglich Nothwendigen und allgemein Geſetzlichen von dem minder Nothwendigen, Anomaliſchen drang: ſein Hauptverdienſt in den Sprachen beſteht deshalb in der Herausgabe ſeiner kurzen Lehrbücher, die er libros schustricales nannte; aber neben dem Unterricht in der lateiniſchen, griechiſchen und hebräiſchen Sprache vergaß er auch Geſchichte, Geographie und Naturwiſſenſchaften nicht. Unter allen großen Pädagogen der lateiniſchen Schulen iſt er derjenige, welcher am meiſten den Realismus Melanchthons in die Schule einzuführen ſuchte. — So Hieronymus Wolf, der tiefer, als die meiſten ſeiner Genoſſen, das Alterthum erfaßte, indem er daſſelbe nicht bloß der Sprache, ſondern vorzüglich der Sache, der Gedanken wegen als Hauptgegenſtand des Unterrichts behandelte, und der den Grundſatz feſthielt, daß die Jugend nicht mit religiöſen Haderſachen behelligt und durch den Wirrwarr der Meinungen verwirrt werden dürfe, da ihre Aufgabe ſei, den Sinn reines Leben und auf die Liebe zu Gott und den Menſchen zu richten. — So Valentin Trotzendorf, der Rektor von Goldberg: Feind von jedem ſklaviſchen Sinne, wollte er frei und ungezwungen die Geiſteskräfte ſeiner Schüler entwickeln. Darum ſorgte er auch für die körperliche Bildung der Zöglinge durch verſchiedene Leibesbewegungen; ſah er dem Ringen und

Laufen der Knaben mit Intereſſe zu; lobte er die muntern, fertigen, tadelte er die faulen und ungeſchickten; doch war — ein Zeichen von den Anſichten ſeiner Zeit — im Schulgeſetz verboten, ſich zur Sommerzeit in kaltem Waſſer zu baden, im Winter aufs Eis zu gehen oder ſich mit Schneeballen zu werfen. Ein geborner Erzieher, leicht die Menſchen erkennend, voll frommer Geſinnung, ausgezeichnet durch gründliches Wiſſen, und durch ſeinen freundlichen, an ſokratiſche Ironie ſtreifenden Ernſt, über ſeine Schüler mit magiſcher Gewalt gebietend, konnten ſelbſt ſeine Eigenthümlichkeiten ſeine Autorität nicht ſchwächen. Zu dieſen Eigenthümlichkeiten gehört, daß er ſeine Schüler beim Eintritt in die Klaſſe oft ſo anredete: „Guten Morgen, ihr Herren von Adel, ihr kaiſerlichen, königlichen und fürſtlichen Räthe, ihr Bürgermeiſter und Rathsherrn, ihr Handwerksleute, Künſtler und Kaufleute, ihr Soldaten ꝛc., ihr Taugenichtſe und Böſewichter ꝛc.“ Er erkannte, daß das Unterrichten eine Kunſt ſei, die man durch Uebung und Nachdenken erlernen müſſe. Darum traf er die Einrichtung, daß die beſten größeren Schüler in den unteren Klaſſen unter ſeiner Aufſicht und Leitung unterrichteten. Dadurch bereitete er zum Schulamte vor und verbreitete er ſeine Methode nicht bloß durch Deutſchland, ſondern auch nach Böhmen, Polen, Ungarn, Siebenbürgen und Lithauen, in alle Länder, aus denen Schüler zu ihm geeilt waren. Trotzendorf war, wie Melanchthon von ihm ſagte, zum Regieren einer Schule geſchaffen, wie der ältere Scipio Africanus zum General eines Heeres. — Selbſtändig hingegen und nach vielen Seiten hin abweichend von den Schülern Melanchthons ſtand Johannes Sturm mit ſeiner Schule zu Straßburg. Das Alterthum war bei ihm nicht im Dienſte der Theologie. Dabei war er reiner Latiniſt. Realien waren ſeiner Schule fern; Deutſch-Sprechen war ein Schulvergehen. Ein ſcharfer Denker — war er ein conſequenter Schulmann, ein tüchtiger Rektor, der mit tiefer Einſicht jedem ſeiner Lehrer die ihm geſtellte Aufgabe kurz und klar zu charakteriſiren und ihm den richtigen Weg zu ſeinem Ziele zu zeigen vermochte. Komme es allen Menſchen zu, fromm zu ſein, ſagt er, ſo unterſcheide ſich der Studirte vom Unſtudirten durch wiſſenſchaftliche Bildung: Kenntniſſe, Reinheit und Schmuck der Rede ſei daher Ziel der gelehrten Bildung, nach der Lehrer wie Lernende mit aller Anſtrengung ſtreben müßten. Auf der Sturmſchen Schule fehlten Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte und Phyſik, fehlte der Elementarunterricht in der deutſchen Sprache, wurde Arithmetik nur in Secunda, und in Prima einige Sätze aus dem erſten Buche Euklids und Elemente der Aſtronomie gelehrt. Ciceronianiſches Latein! war das Motto

ſeines Gymnaſiums: das für die harmoniſche Entwicklung des jugend
lichen Geiſtes ſo verderblich gewordene Stichwort ſo vieler Gymnaſi
nach Sturm. —

Wo ſolche Männer auftraten, erhob ſich mit ihnen das Schulweſe
Im allgemeinen aber wurde der Fortſchritt der lateiniſchen Schul
gehemmt durch die unter den Proteſtanten entſtandenen Uneinigkeite
welche mit größter Heftigkeit geführt wurden und deren Hitze a
Stände ergriff. Manche Schule verlor ihren guten Lehrer, weil
Philippiſt oder Strigelianer war, weil er die Concordienformel ni
unterſchrieb ꝛc. Wer alle dieſe Streitigkeiten verſtehen und in ihn
thätig auftreten wollte, mußte, mit Vernachläſſigung der anderen Wiſſe
ſchaften, Dialektik, Metaphyſik, ſcholaſtiſche Theologie ſtudiren. Ariſt
teliſche Philoſophie beherrſchte wiederum die Geiſter. Man hatte
nur noch mit Worten, nicht mit Sachen zu thun. Nur für die Schu
nicht für das Leben ward gelernt und gelehrt. Logik und Rheto
waren Hauptſache; das Griechiſche wurde vernachläſſigt; nur not
dürftig las man noch das neue Teſtament. Disputationen und Decl
mationen bildeten den Mittelpunkt in den Schulen — zur Befriedigu
des jugendlichen Ehrgeizes. Auf dem Boden der Theologie wan
wüthende Streittheologen und ehrgeizige Hoftheologen an die Ste
der großen Reformatoren getreten; in der Pädagogik zehrten klei
Geiſter von den großen Errungenſchaften der Humaniſten und Refo
matoren, ohne aber in ihrem theologiſchen und philoſophiſchen Eif
dieſe Errungenſchaften zu verſtehen und deshalb wahrhaft fruchtb
machen zu können. —

Wie den lateiniſchen Schulen, ſo erging es den **Univerſitäte**
Die Repräſentantin der ächt proteſtantiſchen unter ihnen war Witte
berg. Urſprünglich in ihren Statuten, in der Art der Stiftung
nicht verſchieden von anderen Univerſitäten, ward ſie, ſeitdem Luth
und Melanchthon von da aus ihr Reformationswerk begannen, d
eigentlich theologiſch-pädagogiſche Pflanzſchule für das proteſtantiſch
Europa. Ueber die Bibel laſen hier vier Doctores, und zwar übe
den Grundtext; an die Stelle der Sentenzen des Lombardus ware
die loci Melanchthons getreten. In den ſieben artes wurden, m
Ausnahme der Aſtronomie und Geometrie, neue Lehrbücher, Melanchthon
Dialektik, Phyſik und Ethik, beſonders auch deſſen Grammatik, ſowi
die Werke des Ariſtoteles im griechiſchen Original aufgenommen. Ne
traten zu Wittenberg hinzu die Vorleſungen über lateiniſche un
griechiſche Klaſſiker und Melanchthons hiſtoriſche Vorleſungen übe
Carions Chronicon. Auch Hebräiſch wurde gelehrt, und 1572 Wilhel

Rabottus als Profeſſor der franzöſiſchen Sprache angeſtellt. Es war ein neuer Geiſt, der zu Wittenberg und in den Univerſitäten wehte, die wie z. B. Marburg längere Zeit die Heimath evangeliſchen Weltbürgerſinnes blieben. Aber dieſer Geiſt kryſtalliſirte im 16. und 17. Jahrhundert in einer feſtgewordenen orthodoxen Theologie mit ihrem rohen todten Buchſtabendienſt und mit ihren kleinlichen und peinlichen dogmatiſchen Beſtimmungen, ſowie in einer Philologie, die vergleichend, ſammelnd, erklärend, mit ungeheurem Fleiße in die alten Litteraturſchätze einzudringen ſuchte, aber ohne freien Ueberblick und ohne Begeiſterung, die Geſammtanſchauung des Alterthums verlor und im Einzelnen ſtecken blieb. Das mit der Reformation neu treibende Leben in der Wiſſenſchaft artete deshalb bald in ſteifes und künſtliches Formweſen aus. Der Geiſt eigenſinniger Verfechtung dogmatiſcher Spitzfindigkeiten nahm die proteſtantiſchen Univerſitäten ein, und auf den katholiſchen wurden ſcholaſtiſche und jeſuitiſche Paraden aufgeführt. Einig allein war man hier wie in der ganzen alten und neuen Kirche im Kampfe gegen die ſich aller dogmatiſchen Feſſeln entſchlagende Philoſophie: Servet wurde in Genf, Giordano Bruno in Italien, Vanini in Toulouſe verbrannt.

Die **Volksſchule** erhielt erſt im Proteſtantismus ihre wahre Begründung und Entwicklung, lag jedoch im Reformationszeitalter noch in ihren erſten Anfängen und vermochte ſich nur langſam aus dem Dienſte der Kirche heraus zur eigenen Selbſtſtändigkeit zu erheben. Der Unterricht der Viſitatoren an die Pfarrherren von 1527 ſchrieb bereits vor, daß die Pfarrer Sonntag Nachmittags die drei Hauptſtücke dem Geſinde und den Kindern vorſprechen, erklären und einprägen ſollten. Die in derſelben Zeit erſcheinenden Katechismen Luthers machten dann die „Kinderlehre“ ſchon in den nächſtfolgenden Zeiten ſo allgemein, daß ſie Melanchthon in der „Apologie“ als eine eigenthümliche und von der evangeliſchen Kirche allgemein mit beſonderer Sorgfalt gepflegte Frucht des Proteſtantismus hervorheben konnte. — Um ſodann auf den Dörfern, wo der oft viele Ortſchaften geiſtlich verſorgende Pfarrer nicht allein ſeinen Pfarrkindern ausreichenden Unterricht ertheilen konnte, einen Erſatz für die deutſchen Schulen zu erhalten, wurde der Diener des Pfarrers, der Kirchner (ſo genannt, weil er bei allen kirchlichen Handlungen dem Pfarrer an die Hand gehen und zu ſeinem Dienſte ſein mußte), oder Glöckner (weil er das Läuten der Glocken zu beſorgen hatte), oder Küſter (custos, weil ihm die heiligen Gefäße und andere kirchliche Gegenſtände zur Bewahrung anvertraut waren), in Süddeutſchland Sigriſt, dem Pfarrer als Gehülfe beigeordnet, ſo

daß er die Nebengottesdienste, namentlich auch das Amt des Katecheten, zu besorgen hatte. Die Katechisirübungen des Küsters waren jedoch ursprünglich noch kirchliche Gemeindekatechisationen. Erst als die Confirmation eingeführt war, wobei der junge Christ ein öffentliches Bekenntniß des erkannten Glaubens abgeben sollte, also ein besonderer Confirmandenunterricht ertheilt werden mußte, dieser aber nur dann von rechtem Erfolge war, wenn die Kinder vorher im Lesen und Schreiben, in der Katechismus- und Bibellehre, im Singen und Beten unterwiesen waren, und erst als sich die lutherische und reformirte Kirche in besonderen Symbolen fixirt und darum jede von beiden ein besonderes Interesse hatte, ihr kirchliches Bekenntniß in ihren Gemeindegliedern zu befestigen und zum Bewußtsein zu bringen: erst da war die Nothwendigkeit zur Gründung von Volksschulen gegeben, deren Errichtung natürlich dem Küster, dem bisherigen Gehülfen des Pfarrers in der Ertheilung des kirchlichen Katechismusunterrichts, zufiel. Damit wurde der Küster zum Schulmeister: eine Benennung, die jedoch erst von der Mitte des 17. Jahrhunderts allgemein wird. — In Städten und Flecken, wo die Reformation deutsche Schulen vorfand, waren diese die geeigneten Orte zur Einübung der protestantischen Lehren. Durch die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts wurden daher diese Schulen der protestantischen Kirche als Glieder eingeordnet, indem sie zwar Angelegenheiten der Gemeinden blieben, und diese das althergebrachte Recht behielten, den Lehrer anzunehmen, dazu jedoch die Bestätigung des Superintendenten oder des Consistoriums eingeholt werden sollte, welches darauf zu sehen hatte, daß niemand in ein Schulamt einrückte, der nicht in Bezug auf Kenntnisse und Sitten befähigt war. — So war denn die protestantische Volksschule in Stadt und Land gegründet. —

Wenn nun aber auch die Volksschule geboren war, so fehlte doch noch viel, ehe sie überall eingerichtet ward; — es fehlten sogar noch die Hauptbedingungen ihrer gesicherten Existenz: Vorbereitungsanstalten lehrfähiger Schulmeister (— erst und auch da noch isolirt in der Straßburger Kirchenordnung von 1598 handelt das 9. Kapitel des 3. Theiles „Vom Seminario Ecclesiae, das ist, Welcher maßen bei der Kirche und Schule, solche Personen mögen auferzogen werden, die man künftig zu Kirchen- und Schuldiensten nützlich möge gebrauchen" —) und eine gesetzlich ausgesprochene Schulpflichtigkeit der Kinder. Schulen konnten also nur da entstehen, wo Küster, die das Lesen und Schreiben verstanden, sich zum Schulhalten bereit erklärten, und wo die Ortsbewohner geneigt waren, ihre Kinder zur Schule zu schicken und „den Gehalt

des Küſters für die übernommene neue Mühwaltung zu erhöhen.“ Wo dieſe Bedingungen vorhanden waren, wurden Schulen eingerichtet, und zwar meiſt nicht in Dienſtwohnungen, ſondern in Privathäuſern, oft in elenden Hütten, „in denen die Schulkinder enge eingepfercht mit der Familie und mit dem Viehſtande des Schulmeiſters zuſammen waren.“ In kleinen unvermögenden Orten mußte der Schulmeiſter reihum wohnen. In der Stadt wurde der Unterricht auch des Sommers ertheilt, auf dem Dorfe jedoch nur des Winters Schule gehalten, weil Schulmeiſter wie Schüler im Sommer auf dem Felde nützlichere Beſchäftigung hatten. Nach der ſachſen-coburgiſchen Kirchenordnung von 1626 ſollte täglich wenigſtens 4 Stunden Schule ſein. Die Kinder wurden zu verſchiedener Zeit und in verſchiedenem Lebensalter zur Schule geſchickt, oft ſchon mit dem fünften Lebensjahre und früher; gewöhnlich im 11. oder 12. Jahre traten ſie aus der Schule aus. „Erſt ſeit der Zeit der Kirchenſpaltung, wo das Verſäumen der Katechismuslehre den Verdacht ketzeriſcher Unzufriedenheit mit der geſetzlichen Religionslehre und Kirchenordnung nahe legte, war man ernſtlich darauf bedacht, den Beſuch der Schule mit Strafandrohungen zu erzwingen,“ und damit ward auch nach und nach die Länge der Schulzeit geregelt.

Unterrichtsgegenſtände in den Volksſchulen waren: Katechismuslehre und Kirchengeſang, Leſen und Schreiben; vereinzelt Rechenübungen. Die Schulordnungen ſchreiben vor, daß der Schulmeiſter die Schulkinder in drei Häuflein theilen ſoll: in das eine kommen die, „ſo erſt anfahen zu buchſtaben“, in das andere die, „ſo anfahen die Syllaben zuſammenzuſchlagen“, in das dritte die, „welche anfahen leſen und ſchreiben.“ Jedes Häuflein ſoll wieder in Rotten getheilt werden, damit die ſich gleichſtehenden Kinder zuſammen kommen, dadurch aber „die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeiſtern die Arbeit geringert“ wird. Beim Leſenlernen ſoll mit Fleiß darauf geſehen werden, daß die Kinder anfangs die Buchſtaben recht kennen lernen; deshalb ſoll der Schulmeiſter die Buchſtaben auch außer der Reihe abfragen, ſowie die gleichgeſtalteten neben einander ſtellen und deren Kenntniß tüchtig einüben; die Kinder aber ſollen die Buchſtaben richtig benennen, die Silben deutlich ausſprechen, die Wörter ſilbenweis verſtändlich leſen und die letzten Silben nicht verſchlucken. Können die Schulkinder ziemlich gut leſen, ſollen ſie zum Schreiben angeführt werden, ſich in dieſer Abſicht ein beſonderes Schreibbüchlein halten, damit ihnen der Schulmeiſter in demſelben vorſchreibe und bei der Form der Buchſtaben, Zuſammenſetzung ꝛc. ihnen unterweilen die Hand führe. Im Kirchengeſange ſollen die Knaben zu gewiſſen Tagen und

Stunden in der Woche unterrichtet und geübt werden. Im Religionsunterricht endlich soll der Katechismus Luthers den Kindern eingebildet und sie dahin gewöhnt werden, daß sie denselben auswendig lernen, üben, recht verstehen und begreifen. „Zu solchem sollen die Schulmeister in der Woche einen gewissen Tag und Stund desselben Tags fürnemmen und den Katechismum also mit ihnen üben und exerciren, auch einfältiglich desselben unterrichten, und ihnen verständlich expliciren.“ Auch sollen die Kinder je Paar und Paar gegen einander gestellt werden, damit sie die Fragen und Antworten des Katechismus gegenseitig hersagen und dadurch gewöhnt werden, denselben in der Kirche öffentlich vor der Gemeinde aufzusagen.

Schulbücher der Volksschule waren Katechismus und Gesangbuch, neben denen noch ein Psalmbüchlein oder ein (aus Sirach, den Sprichwörtern und dem neuen Testamente zusammengetragenes) Spruchbüchlein, auch wohl Trotzendorfs Spruchsammlung „Rosarium“ gebraucht war. Doch hatte auch Valentin Ickelsamer schon 1520 ein methodisches Lesebuch „Von der rechten Weise lesen zu lernen; auch deutsche Grammatica, daraus einer von ihm selbst mag lesen lernen“ herausgegeben. Es enthält eine Anweisung zum richtigen Lesen und Schreiben des Deutschen und verlangt bereits, das Lesen ohne Buchstabiren zu lernen. Die gewöhnliche Fibel im sechzehnten Jahrhundert war „der Kinder Handbüchlein von Luther“, welches das Vaterunser, den Glauben und die Gebote enthielt. Ein Lehrbuch für die Elementarklassen und deutschen Schulen erschien 1526: „Ein Büchlein für die Kinder, der Laien Biblia“, worin das Alphabet, die Vokale und Consonanten besonders, die zehn Gebote, der Glaube mit einer Auslegung, das Benedicte und Gratias, von der Taufe, vom Sakrament, von der Beichte, die Ziffern und mit Ziffern geschriebenen Zahlen bis 100, 200, 300, 400, 500, 1000, nebst einer kurzen Regel, wie die Ziffern richtig zusammengestellt werden, zuletzt Titulaturen zum Briefschreiben enthalten sind.

Die Zucht in den Volksschulen war, wie in den lateinischen Schulen, streng, oft hart. Die Erziehungsmittel waren Prügeln, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen ꝛc. Ueber die Lehrer zu Basel wurde geklagt, daß sie die Schüler nicht anders als mit Schrauben, Pochen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Rupfen anfahren und plagen. Und in der Eßlinger Schulordnung wurde verfügt, daß der Lehrer seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Tatzen, Schlappen, Maultaschen und Haarrupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschellen und Hirnbatzen strafen, keine Stöcke und Kolben

zur Züchtigung brauchen, sondern allein ihnen das Hintertheil mit Ruthen streichen soll. —

Die orthodoxe Erziehung erfüllte nicht die vom Protestantismus gestellte Aufgabe. Ihr Ziel war, die Erde als ein Jammerthal zu erkennen und freudlos das Leben als nichtig zu betrachten. Phrasen für Erkenntniß und für Sittlichkeit werden mit tyrannischem Zwange eingewöhnt: — die Lehrlinge erstickten im Formalismus, wurden unwissend und roh.

Und doch ist die orthodoxe Erziehung ein nothwendiges Moment nicht allein in der Entwicklung der Geschichte überhaupt, sondern auch der erste, wenn auch noch rohe Anfang der vernünftigen Erziehung. Es war die Zucht des Geistes, die hier geübt, die Entsagung des subjectiven Dünkels, worauf hingearbeitet werden sollte und was erst niedergemacht werden mußte, ehe die Vernunft des Menschen von ihrem Hoheitsrechte Gebrauch machen konnte. Zugleich waren die ersten Schritte zu einer wirklichen Organisation des Schulwesens gethan. Die Lehrer wurden von jetzt ab fest angestellt, und streng sittlicher Lebenswandel wurde als erste Bedingung von ihnen gefordert. Schulen wurden für alle Stände — auch besondere für Mädchen — errichtet. In die Schuleinrichtung kam Plan, Zusammenhang und Ordnung. Und wenn auch äußerlich nur, so ward doch durch das hierarchische System das Fundament des Christenthums, und zwar in der Orthodoxie von seinem tiefsten Kerne, von der Versöhnung durch den Glauben aus, in alle Schichten der Gesellschaft eingepflanzt. —

§ 28. Der Jesuitismus und das katholische Schulwesen.

Der Jesuitismus repräsentirt die Reformation innerhalb des Katholicismus und zugleich die Opposition gegen den Protestantismus. Er wendet sich an die Zweifelsmündigkeit und an die Sinnlichkeit, an den Ehrgeiz und an die Habsucht der Menschen. Die Freiheit der Reformation bekämpft er mit seiner Freiheit, die in der Verneinung der Freiheit und damit in der Verneinung des Menschenwesens, der Sittlichkeit, des Christenthums, besteht. Aber mit scharfem Verstande — und nur Verstandesmenschen, die den Menschen für ein wildes Thier halten, das man zähmen muß, um es beherrschen zu können, gehören ihm an und sind seine wahren, ihm ehrlich ergebenen Werkzeuge — verfolgt er seine Zwecke. In Kirche, Schule und Familie drang er mit seinen Lehren und Grundsätzen. Der Einzelne erhielt und erhält die seinem Talente angemessene Stellung. — Der Stifter des Jesuitenordens Ignatius von Loyola richtete mit der ihm eigenen Gründlichkeit

und Conſequenz ſein Hauptaugenmerk von vornherein auf die Erziehung
Er ſelbſt brachte ſie in ein Syſtem, das in ſeiner Art als ein voll
kommenes Meiſterwerk erſcheint, weil es unfehlbar zu dem vorgeſteckte
Ziele führt, den Einzelmenſchen, der wie jedes Geſchöpf Zweck un
Mittel zu gleicher Zeit iſt, völlig und ganz zum Mittel, zu einem
blinden Werkzeuge im Dienſte des Ordensgenerals und ſeines Genera
ſtabes zu degradiren. Die deutſche Erziehung, welche die Herausbildun
der freien, ſittlich charaktervollen Perſönlichkeit erſtrebt, hat in d
jeſuitiſchen Erziehung einen vollendeten Gegenſatz gefunden. D
Schulen des Ordens waren entweder Seminarien für künftige Jeſuite
oder Convictorien, Koſt- und Erziehungshäuſer für Knaben aus all
Ständen. Das Seminar war für die Knaben und Jünglinge, die
thätigen Mitgliedern des Ordens erzogen wurden, und außer dieſem ei
allgemeine Schulanſtalt, convictorium alumnorum. Die E
ziehung der Jeſuiten-Novizen charakteriſirt auf das ſchärfſte das gan
Erziehungsſyſtem. Ziel, Zweck, Art und Weiſe derſelben werden erſic
lich aus den 31 Inſtructionen für das Noviziat, welche in neueſter Z
an die Oeffentlichkeit gelangt ſind. Zum Zwecke der Heranbildun
unbedingter Werkzeuge des Ordens iſt es nöthig, die freie Perſönlichk
der Novizen im Kerne total zu vernichten. Darum gilt es einma
das Selbſtbewußtſein der freien Perſönlichkeit, das jedem Menſchen v
Hauſe aus inne wohnt, den Novizen auszutreiben, gilt es zweiten
den individuellen Geiſt gänzlich mit der jeſuitiſchen Anſchauung
erfüllen, ſo daß kein anderer Gedanke, keine andere Ueberzeugung neb
ihr Platz hat, alſo auch kein Motiv auf den wohldreſſirten Willen ei
zuwirken vermag, das ſeine Quelle nicht in der vermeintlichen objectiv
Wahrheit, in der Ueberzeugung des höchſten Verwalters dieſes Schatze
oder der ihm Untergebenen, welche bereits dem Noviziate entwachſe
ſind, hätte. — Das Selbſtbewußtſein der freien Perſönlichkeit wir
aufgehoben durch den unbedingteſten, knechtiſchen Gehorſam, durch da
Verlangen der größten Selbſtverleugnung und ſteter „Mortification"
So hat der Novize „Exercitien der Beſcheidenheit" durchzumache
Darunter verſteht man eine Art „brüderlicher Züchtigung, welche i
aller Gegenwart vorgenommen wird, damit nicht nur der Schuldig
ſondern auch alle übrigen ſich die Ermahnungen und Rathſchläge
Nutze machen, die man ihm ertheilt und die mehrere bisweilen ebe
ſo nöthig haben, als er ſelbſt. — Diejenigen, welche dazu beſtimm
ſind, das Exercitium der Beſcheidenheit über ſich ergehen zu laſſen
haben in der Mitte des Saales niederzuknien: ſie ſollen die Fehler
die man ihnen vorhält, recht ernſt und demüthig anhören, ſich abe

durchaus nicht entschuldigen, auch sich nicht im geringsten merken lassen, daß sie sich über jene Vorwürfe ärgerten, selbst nicht in dem Falle, daß sie ganz unschuldig wären, oder daß man jene Fehler übertriebe, oder daß dem Augenschein nach Leidenschaftlichkeit aus den Anklägern spräche." (Instruction 31.) Ein zweites Mittel, das Selbstbewußtsein total zu brechen, ist zu suchen in der Art, wie man dem Individuum das Gefühl gänzlicher Sündhaftigkeit beibringt, das jedem gesunden und naturwüchsigen Menschen fern liegt, wie man den Einzelnen zu einem selbstquälerischen, angst- und wehmüthigen Wesen verurtheilt! Instruction 12: Praktische Methode für das Gewissensexamen: 1) Danket Gott für die Wohlthaten, die er euch ertheilte. 2) Bittet Gott um Einsicht, eure Sünden, Fehler und Unvollkommenheiten zu erkennen, und um die Gnade, sie zu bereuen und auszurotten. 3) Specielles Examen. Geht mit der größten Genauigkeit jede Stunde des Tages durch und zieht eure Seele zur Rechenschaft wegen der Sünde oder des Fehlers, welche ihr gern ablegen wollt. Erwäget, ob ihr sogleich nach dem Erwachen oder nach dem Morgenexamen euch vorgenommen habt, wegen dieser Sünde oder wegen jenes Fehlers sorgfältig über euch zu wachen, — ob ihr nach jedem Fehler dadurch Reue gezeigt habt, daß ihr die Hand auf die Brust leget oder es sonst durch ein äußeres Zeichen zu erkennen gebt. Zeichnet eure Vergehungen auf und vergleicht das Examen des Abends mit dem des Morgens, das von heute mit dem von gestern, endlich das Examen dieser Woche mit dem der vorhergehenden. — Allgemeines Examen. Geht auf gleiche Weise jede Stunde des Tages durch und fordert eure Seele über die Sünde, die ihr heute in Gedanken, Worten und Werken begangen habt, zur Rechenschaft. — Am Morgen untersucht das Aufstehen, wem ihr eure Handlungen weihet („das Opfer der Handlungen"), die Meditation und was dazu gehört, die Recollection, die Messe, das Frühstück, die vorgeschriebenen Gebete, die Beschäftigungen im Dienste, das Sinnen und Denken, die Conferenzen und die Klassen, den Besuch des heiligen Sacraments. Am Abend prüft euch wegen des Mittagsessens, der Erholungsstunde, der Dienstgeschäfte, des Denkens und Sinnens, der Conferenzen und der Klassen, der vorgeschriebenen Gebete, des Rosenkranzes, der geistlichen Lectüre, des Besuchs des heiligen Sacramentes, des Angelus (Grußgebet zu Maria), des Abendessens, der Erholungszeit, der Litaneien, der Vorbereitung zur Meditation. Mittags und Abends erforscht euch wegen der Armuth, der Keuschheit, des Gehorsams, der Liebe, der Demuth, der Geduld und insbesondere wegen der Regeln über das Stillschweigen und die Anständigkeit. 4) Bittet Gott um

Verzeihung für eure Fehler. 5) Nehmt euch vor, mit Gottes Hülfe euch zu beſſern. — Und ferner Inſtruction 24: Während des Noviziats legt man alle Monate Rechenſchaft von ſeinem Gewiſſen ab und erſcheint, wenn man ſein Inneres enthüllen ſoll, mit der größten Aufrichtigkeit, Demuth und Liebe. — — — — Wenn man ſich unruhig fühlt oder Scrupel empfindet, ſucht man jedes Mal in den beſtimmten Stunden den Novizenmeiſter auf. Dieſe Enthüllung des Gewiſſens iſt, wenn ſie gläubig und aufrichtig geſchieht, das beſte und leichteſte Mittel, den Teufel zu überwinden und — wenn es anders Gottes Wille iſt — ſelbſt von der Verſuchung befreit zu werden. — Endlich Inſtruction 27: Wenn man ſeine Fehler ſagt und deshalb um Verzeihung bittet, „ſo kniet man nach dem Range des Alters mitten im Speiſeſaal nieder und ſpricht, ohne das Geringſte daran zu ändern, folgende Formel: Reverendi Patres et Fratres carissimi, ex parte sanctae Obedientiae, accuso me de mea culpa, nempe quod e. g. silentio vel modestiae defuerim, oder: accuso me de duabus vel tribus culpis: prima, quod etc....., secunda, quod etc....., tertia, quod etc..... ideoque sancta Obedientia mihi pro poenitentia injunxit, ut e. g. patinas et orbes lavem; oder man ſagt: Mes révérends Pères et mes très chers Frères, de la part de la sainte Obéissance, je m'accuse de ma faute, d'avoir rompu le silence, par etc., oder: je m'accuse de deux ou trois fautes: la première d'avoir cassé un verre, le seconde d'avoir parlé avec peu de charité à un de nos Frères .... und fügt dann hinzu: et pour cela la sainte Obéissance m'a donné pour pénitence, par ex. de réciter un Pater et un Ave....."

Die Novizen dürfen nur nach unſern Vätern und Brüdern, welche das Gelübde abgelegt haben, jene Formeln ſagen. Iſt man damit fertig, ſo erfüllt man die auferlegte Buße ſogleich..... Diejenigen, welche das Benedicite und Gracias mit gekreuzten Armen zu ſprechen haben, knien in der Mitte des Speiſeſaales nieder und küſſen beim Anfange und beim Schluſſe die Erde. Diejenigen, welche die Füße küſſen ſollen, küſſen auch beim Anfange und Schluſſe die Erde. In zahlreich beſuchten Häuſern küßt man nur je Zweien an jeder Tafel die Füße u. ſ. w..... Niemals darf man die rein innerlichen Sünden ſagen, auch nie mehr als drei Fehler.“.... Ein drittes Mittel, das Selbſtgefühl der freien Perſönlichkeit abzutödten, beſteht in der Fernhaltung jedweder Freude vom Kreiſe des Noviziats. Sie iſt ja vorzüglich im Stande, das ganze Weſen des jungen Menſchen aufzufriſchen, ihn zu urkräftigen, ſelbſtändigen Willensregungen und

eigenen Gedanken zu veranlaſſen; ſie muß daher vor allem fern gehalten werden. Das Leben des Novizen fließt dahin in der grauenvollſten Eintönigkeit. Alles iſt ihm für jede Stunde, ja faſt für jeden Augenblick auf das peinlichſte und genaueſte vorgeſchrieben, und nicht allein iſt ihm vorgeſchrieben, was er jeden Augenblick thun, ſondern auch, was er bei ſeinen Verrichtungen denken und empfinden ſoll. Ja ſelbſt die Freuden der Tafel werden ihm verſalzen durch das Vorleſen von Andachtsbüchern u. ſ. w. während des Eſſens, ſowie auch dadurch, daß man ihn lehrt, die Speiſe zu betrachten „nur wie eine Arznei, und zwar wie eine niedrige und gefährliche Arznei", und ihn anhält, häufig liegen zu laſſen, was ihm am beſten ſchmeckt. (Inſtruction 13.) Er muß in ſeinen ſogenannten freien Zeiten den Hauptinhalt der Conferenzen und Ermahnungen wiederholen, darf in dieſen Freiſtunden „ohne Genehmigung des Novizenmeiſters nichts Wichtiges unternehmen". (Inſtruction 19.) Er muß nicht allein auf ſeiner Stube, ſondern überhaupt immer ſchweigen, „ausgenommen zur Zeit und am Orte der Erholungsſtunde, und nur das durchaus Nothwendige ſagen". (Inſtruction 21.) Er muß ſeine Stube „als das Grab betrachten, worin er ſich ſelbſt freiwillig für Jeſum Chriſtum begraben hat". Am Erholungsorte darf er nicht eher ſprechen, als bis der Aufſeher angekommen iſt und ihn einer Gruppe zugetheilt hat. Dieſe Gruppe beſteht immer aus zweien aus dem zweiten Jahre und einem aus dem erſten Jahre des Noviziats. „Kämen drei Novizen desſelben Jahres zu einander, ſo dürften ſie durchaus nicht mit einander reden, als bis ein Vierter aus einem verſchiedenen Jahrgange hinzugekommen iſt." (Inſtruction 15.) Keine Freundſchaft, kein freier, vertrauensvoller Verkehr wird alſo geduldet. „An den Tagen, wo die Banden frei ſind, ſoll man ſich in mehrere Gruppen vertheilen, doch ſo, daß immer ein Alter unter den Neulingen iſt. Man muß es vermeiden, zu laut zu ſprechen. Im Sommer kann man ſich nach der erſten halben Erholungsſtunde niederſetzen." Spazierengehen darf der Novize ebenfalls nur in Gruppen von drei bis vier Mann. „Der älteſte beſtimmt den Weg und die Richtung des Spaziergangs; man entfernt ſich ſoweit als möglich von der Stadt, in welcher man ohne Erlaubniß niemals ſpazieren gehen darf. Begegnet man einem von ſeinen Bekannten, ſo ſoll man ihn grüßen; wünſcht er es, ſo kann man zu ihm gehen, zieht ſich aber nach einigen höflichen und erbaulichen Worten bald wieder zurück, indem man ſich damit entſchuldigt, daß man ſich außerhalb des Hauſes nicht längere Zeit aufhalten dürfe." (Inſtruction 30.) „Ohne ausdrückliche Erlaubniß des Pater

Novizenmeisters darf man mit niemand von draußen reden..... Man darf niemals allein reden..... Der Pater Novizenmeister bestimmt den, welcher den andern begleiten soll..... Der Begleiter ist „ein Schutzengel gegen diejenigen, die ihn (den Novizen) vielleicht zum Fortlaufen verleiten möchten“..... „Wenn der Besuchende einem etwas allein sagen wollte, so soll derjenige, der den Besuch erhält, seinen Gesellschafter bitten, etwas auf die Seite zu gehen, und letzterer soll es hierauf dem Vorgesetzten melden.“.... „Kommen Damen ins Sprechzimmer, so muß man, wenn es nicht die allernächsten Verwandten sind, wenigstens **einen** Begleiter haben — und diese Regel muß streng gehalten werden. Man muß sich so stellen, daß man ihr Gesicht nicht sieht; nur bei seiner **Mutter allein** darf man hiervon eine Ausnahme machen.“..... „Welchen Besuch man aber auch erhalten mag, man muß sogleich die Unterredung abbrechen, sobald die Stunde zum Gebet oder zu einem andern allgemeinen Exercitium schlägt.“ (Instruction 29.) „Man fängt einen Brief nicht eher zu schreiben an, als bis man vom Novizenmeister die Erlaubniß dazu erhalten hat. Kurz, nachdem man aufgenommen ist, darf man an seine Aeltern schreiben; später schreibt man höchstens alle Monate. Jeder Briefwechsel mit andern Personen muß, wenn ihn der Superior nicht für offenbar nützlich erklärt, mit dem Eintritt ins Noviziat abgebrochen werden und aufhören.... Auch darf man nicht über das Noviziat oder über das Innere der Gesellschaft bis ins Einzelne gehende und indiskrete Aufschlüsse geben..... Ist der Brief fertig, so trägt man ihn zum Novizenmeister und bekümmert sich nicht weiter um ihn..... Bringt man einen Brief mit unserer Adresse, so sollen wir ihn nicht eher lesen, als bis er von dem Superior gesehen und **erbrochen** worden ist..... Ohne besondere Erlaubniß darf man die Briefe, die man bekommen hat, nicht aufbewahren.“ (Instruction 28.) Kein Wunder, daß man bei einer solchen Erziehungsart „Schutzengel“ gegen das Fortlaufen bedarf und daß an denjenigen, welchen das Fortlaufen nicht gelang, die „Mortification“ gänzlich und gründlich vor sich geht!

Auf das Ziel der gänzlichen Anfüllung der Geister mit jesuitischer Anschauung arbeiten alle Einrichtungen, die bisher nicht erwähnt sind, hin. Der Novize erhebt sich frühmorgens vom Lager, wenn er die Glocke hört, oder in dem Augenblicke, wo er das „Benedicamus Domino“ vernimmt. Er antwortet: „Deo gratias“, macht das Zeichen des Kreuzes, „erhebt sein Herz zu Gott“ und küßt seine Soutane. Sobald er sich angezogen hat, besucht er das heilige Sakrament, geht

die Hauptpunkte der „Meditation“ wieder durch und empfiehlt Gott den gesegneten Erfolg seiner Gewissensprüfung, die er nach Anordnung des heiligen Ignatius vornimmt. Fühlt er sich zu schläfrig, so sagt er einige Gebete laut her, z. B. das „Te Deum“. „Sobald die Stunde des Gebets schlägt, kehrt man in sein Zimmer zurück. Aufrecht stehend vor seinem Betstuhle, macht man das Zeichen des Kreuzes und stellt sich eine Zeit lang Gottes Allgegenwart vor. Kurz nachher küßt man demuthsvoll die Erde, um Gott anzubeten; dann steht man wieder auf oder kniet auf dem Fußtritt seines Betstuhls nieder und fängt die „Meditation“ an. Eben dies hat man überhaupt beim Anfang aller Gebete und Gewissensprüfungen zu beobachten..... Wenn man fühlt, daß man zerstreut und nicht recht andächtig ist, so kann man einige Zeilen aus dem „Meditationsbuche“ lesen; dies wird aber weniger nöthig sein, wenn man Abends nach der Selbstprüfung und früh, ehe man damit beginnt, sich auf seinen Gegenstand nach dem Rosenkranze gut vorbereitet hat. Man muß dies so thun, daß man während der kommen „Exercitien“ niemals seine Stube verläßt, namentlich nicht während des Gebets und der Selbstprüfung. Ist das Gebet beendigt, so spricht man zum Schluß noch ein Vaterunser und ein Ave, küßt die Erde und setzt sich dann nieder, um sich über das Gebet zu prüfen und das Resultat dieses Examens binnen einer Viertelstunde niederzuschreiben.“ (Instruction 2.) Ist der Novize mit der Recollection fertig, so macht er sein Bett, wäscht, kämmt und bürstet sich ab. Dann geht es in die Messe. Instruction 4 schreibt ihm nicht allein vor, was er bei dieser feierlichen Handlung zu thun, sondern auch, was er zu denken und wie er sich alles auszulegen hat. Beim Frühstücke hat er sich mit heiligen Gedanken zu beschäftigen (Instruction 6), z. B. Non in solo pane vivit homo, sed in omni verbo, quod procedit de ore Dei..... Cinerem tamquam panem manducabam et potum meum cum fletu miscebam..... Cibus meus est, ut faciam voluntatem ejus, qui misit me..... Operamini non cibum, qui perit, sed qui permanet in vitam aeternam etc. —

Nach dem Frühstücke verrichtet er genau vorgeschriebene „körperliche Exercitien“, d. h. er besorgt die Geschäfte des Hauses, das Auskehren, Wasserholen u. s. w. Der Unterricht ist der Hauptsache nach Religionsunterricht. Das Auswendiglernen spielt die Hauptrolle dabei. Eine halbe Stunde des Tages ist für das Schön- und orthographische Schreiben bestimmt. Die Lectüre außerhalb der Unterrichtszeit beschränkt sich meist auf geistliche Schriften. „Man sitzt in seiner Zelle, wenn man die Imitatio, das Leben der Heiligen, den Commentar für die

gewöhnlichen Tage und überhaupt Schriften lesen will, wobei man Licht braucht. Man geht im Garten oder im Saale herum, wenn man sich mit der Lectüre des Rodriguez und des Commentars für die Sonn- und Festtage beschäftigt." — „Wenn wir beten, reden wir mit Gott; wenn wir unsere Lectüre treiben, so redet Gott gewissermaßen mit uns, und man kann kaum sagen, was größere Ehrfurcht verdient." (Instruction 8.) „Bei Tische wird gelesen an der ersten Tafel: 1) Die heilige Schrift, ungefähr 10 Verse. 2) Die Fürbitten, für die Verstorbenen (wenn es grade welche giebt). 3) Die Anzeigen und Bekanntmachungen. 4) Ein lateinischer Schriftsteller, ungefähr während des Drittels der Mahlzeit. 5) Das Menologium (der Heiligenkalender). 6) Ein französischer Schriftsteller oder ein Schriftsteller in der Landessprache. 7) Endlich das Martyrologium in französischer Sprache, immer beim Mittagessen." An der zweiten (späteren) Tafel wird ähnliche Lectüre, nur in abgekürzter Weise getrieben (Instruction 15). Beim stets angewandten Auswendiglernen ist zu merken: „Alle müssen sechs Verse aus dem neuen Testamente oder die Regeln und den Brief unseres Vaters St. Ignatius über die Tugenden des Gehorsams auswendig lernen. Man thut dies, indem man im Saale oder im Garten umhergeht, und geht nicht eher wieder in seine Zelle zurück, als bis man sie vollkommen inne hat. Dieses Exercitium muß alle Tage, mit einziger Ausnahme der Sonn- und Festtage, vorgenommen werden; Sonnabends geht man wieder durch, was man während der ganzen Woche gelernt hat." (Instruction 11.) „Den Rosenkranz soll man immer beten, wenn man in den Sälen oder draußen hin- und hergeht, es müßte denn einer unwohl sein, und dann bitte er den Admonitor, sich setzen zu dürfen. Man betet ihn in Gruppen von zwei oder drei Mann ab, sieht aber darauf, daß man die Stimme nicht zu sehr erhebt. Damit man keinen von den Rosenkränzen, die man wöchentlich oder monatlich zu beten hat, vergesse, thut man wohl, sie sich aufzuschreiben..... Auf gleiche Weise gewöhne man sich, die Vater-Unser und Aves anzumerken, die man jede Woche aus gewissen Rücksichten zu beten hat. (Instruction 17.) „Die Litaneien der heiligen Jungfrau und der Heiligen werden jeden Tag nach der Abenderholungsstunde gebetet." (Instruction 18.) Es giebt auch Ermahnungs- und Repetirstunden (geistliche Conferenzen), die also abgehalten werden: „Der zum Ermahnen kommende Pater kniet nieder, um zu beten, erhebt sich dann, setzt sich nieder und bedeckt sich zuerst. Während der Ermahnungen darf man bei dem Namen „Jesus" und „Maria" den Kopf nur leicht verneigen. Wenn einer einschlafen sollte, so

ſollen ſeine Nachbarn ihn ſanft zu erwecken ſuchen.... An den Repetitionstagen repetirt der dazu Beſtimmte das, was er behalten hat, ſtehend und mit einer ſo lauten und deutlichen Stimme, daß er von allen verſtanden wird..... Nachdem er ſeine Repetition hergeſagt hat, kniet er zur Strafe für das, was er nicht gut genug gemacht hat, nieder und ſteht nicht eher wieder auf, als bis der Pater ihm ein Zeichen giebt..... Nur an den dazu beſtimmten Tagen zeigt man die Fehler an, die man im Noviziate begangen und abzulegen hat. Die, welche ſich ſchuldig fühlen, ſollen ſich auf die Knie werfen und in dieſer demüthigen Stellung die Ermahnungen und Rathſchläge anhören, welche die Liebe ihnen geben wird." (Inſtruction 9.)

Wir unterlaſſen es, weitere Schilderungen über das Leben im Noviziat zu geben. Schon aus dem Dargebotenen geht hinreichend hervor, daß wir es hier mit der Erziehung ad hoc zu thun haben, die das directe Gegentheil der modernen allgemeinen Menſchenbildung, aber in ihrer Art das Vollkommenſte iſt, was man ſich denken kann. Sie erzeugt unfehlbar die gefügigſten Werkzeuge im Dienſte einer Weltanſchauung, die aller geiſtigen Entwicklung den Krieg erklärt, ins blühende, ewig ſich neu entfaltende Leben Starrheit und Tod zu werfen und alle perſönliche Freiheit und Selbſtändigkeit in der Wurzel anzugreifen und zu vernichten ſtrebt.

Was die allgemeinen Schulanſtalten der Jeſuiten betrifft, ſo war deren Einrichtung folgende: Jede jeſuitiſche Lehranſtalt zerfiel in zwei Abtheilungen, in eine höhere, studia superiora, und eine niedere, studia inferiora. Ueber beide war ein Rector geſetzt, unter dem zwei Präfecten — über jede der beiden Abtheilung einer — ſtanden.

Die studia inferiora, dem Gymnaſium entſprechend, wurden in fünf Klaſſen gelehrt. Grammatik war der Anfang und Rhetorik das Ziel der Gymnaſialbildung, ähnlich wie bei Sturm. „Nicht die Kenntniß, ſondern vorzüglich Uebung und die Fertigkeit zu reden und zu ſchreiben iſt das Ziel der Grammatik: lege, scribe, loquere! Vollkommene Kenntniß einer Sprache beſitzt nur der, welcher ſie nicht allein leſen, ſondern auch ſchreiben und ſprechen kann." „Zum Dreſſiren in der Latinität müſſen Bücher, in welchen lateiniſche Phraſen geſammelt und in paſſender Ordnung gereiht ſich finden, in den Klaſſen eingeführt und von den Schülern gelernt werden." „Durch Menge und Verſchiedenheit der Phraſen ſoll die Scription bunt colorirt, ſchöner und würdiger werden." Damit die Uebung lateiniſch zu ſprechen der Mittelpunkt in der Anſtalt bleibe, iſt es in keinem Stücke erlaubt, die Mutterſprache zu gebrauchen. „Diejenigen, welche etwas in der Mutterſprache geredet

haben, ſollen genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und überdies eine geringere Strafe, welche mit dem Zeichen verbunden iſt, zu leiden, wenn ſie nicht die zwiefache Laſt, an dem nämlichen Tage, auf irgend einen andern aus den Condiſcipeln ſchieben, den ſie entweder in der Schule oder auf der Gaſſe ebenfalls die gemeine Sprache haben reden gehört, und den ſie wenigſtens durch einen tauglichen Zeugen überführen." Das Studium der Klaſſiker — der ganze Unterricht beſtand in einem bloß oberflächlichen Ueberſetzen abgeriſſener Stücke aus den alten Klaſſikern — hat dabei nur einen untergeordneten Zweck, nämlich den Stil zu bilden. „Durch die Klaſſiker ſoll die Sprache der Hellenen, beſonders aber der Römer, gewonnen, der Stil gebildet werden und nichts weiter, nichts anderes." Bei der Bildung des Stils ſoll vor allem Cicero nachgeahmt werden. „Daher befolgen diejenigen, welche, von einem Privatſchmuck verleitet, einen gewiſſen von Cicero allzuſehr verſchiedenen Stil als ſchöner vorziehen, eine Weiſe, welche unſrem Inſtitute und dem Eifer für Obedienz ganz fremd iſt." „Im Reden und Schreiben ſollen die Schüler nichts vorbringen, was ſie nicht durch die Autorität oder das Beiſpiel eines probaten Schriftſtellers beweiſen können;" das Sprechen und Schreiben beſtand alſo aus zuſammengeſtoppelten und auswendig gelernten Phraſen. Aus den Phraſen Virgils ꝛc. combinirten die Schüler lateiniſche Gedichte. Auch lateiniſche Dramen wurden aufgeführt, aber nicht die des Plautus und Terenz, ſondern eigens verfertigte. Griechiſch ward gleichfalls gelehrt, und Lehrer wie Schüler rühmten ſich, griechiſch zu ſprechen und griechiſche Gedichte zu machen. Mathematik, Geographie, Mutterſprache und Muſik wurden vernachläſſigt. Logik und Rhetorik waren ſubtil und unfruchtbar. Daneben noch als Gegenſtand des Unterrichts die Erudition: „Die Erudition muß in der Schule aus der Geſchichte und den Sitten der Völker, der Autorität der Schriftſteller und der geſammten Doctrin geholt und im Examen wieder gefordert werden, als nämlich Fabeln, Geſchichte, Alterthümer, Orakel, Sprüche von Weiſen, Beiſpiele von Kriegsliſt, berühmte Thaten, Erfindungen, wie irgend etwas entſtanden, Sitten und Einrichtungen der Völker" ꝛc. — Der Curſus war in jeder der unteren Klaſſen einjährig, in den oberſten zweijährig.

Die studia superiora begannen mit einem zwei- oder dreijährigen philoſophiſchen Curſus. Im erſten Jahre wurde Logik gelehrt, im zweiten wurden die Bücher de coelo, das erſte Buch de generatione und die meteorologica erklärt, im dritten war das zweite Buch de generatione. die Bücher de anima und die Metaphyſik Gegenſtand des Vortrags. Ein eigener Profeſſor der Moral las über die ariſtoteliſche Ethik. Der

Professor der Mathematik war angewiesen, denen, welche Physik hörten, über Euklids Elemente zu lesen, dazu etwas Geographie oder von der Sphäre. — Nach vollendetem philosophischen Cursus treten die Fähigen in den vierjährigen theologischen über. Der Professor der heiligen Schrift soll hier vorzüglich die Vulgata vertreten, den hebräischen und griechischen Grundtext nur, wo es nöthig ist, kurz berühren, aus der chaldäischen und anderen Versionen das anführen, was der Vulgata und der Kirchenlehre günstig ist, besonders aber auf die Septuaginta, der stets in Ehren gedacht werden müsse, Rücksicht nehmen. Der Professor des Hebräischen vertrete ebenfalls die Vulgata, lehre zuerst die Elemente; dann lese er eines der leichteren alttestamentlichen Bücher. Der Professor der scholastischen Theologie lehre nichts, was nicht mit der Kirchenlehre übereinstimmt. Der Professor der Casuistik strebe, geschickte Pfarrer und Sacramentsverwalter zu bilden. Er trage die Lehre von den Sacramenten, von den Ständen und Pflichten der Menschen vor. Ueber zweifelhafte Fälle gebe er Entscheidungsgründe, berufe sich auf Autoritäten; nur häufe er diese nicht übers Maß. Er begründe seine Meinung, jedoch so, daß wenn eine andere probabel und durch gute Autoritäten gestützt ist, er auch diese andere für probabel erkläre. „Religion ist der Grund und die Höhe aller Schule und Erziehung, ihre Basis und ihr Gipfel, ja ihre Mitte und ihre Seele." „Nur Religiose retten uns in Sachen der Schule, nur ein Verein von Religiosen, ein Orden, der Weihe und Heiligung von der Kirche Christi hat, steuert dem ungeheuren Verderben, welchem Schule und Erziehung wirklich schon unterliegen und in das beide mit jedem Tage mehr hinabsinken, und welchem immer mehr verfallend, sie dem Throne und Vaterlande den gewissen Untergang bereiten." „Die Jünglinge müssen zum Gehorsam und zur Liebe Gottes und Tugend gebildet werden." Der Lehrer selbst muß dazu mit einem Beispiele des religiösen Lebens vorangehen, die Schule vor jedem Aergerniß bewahren, für die Schüler beten und sie mit großem Vertrauen der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, besonders denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden. Man halte für unedel, für schlecht, was an das Laster grenzt und den Gesetzen der christlichen Tugend zuwider ist. Demuth und Gehorsam vor allem müssen geübt werden. Aller Wille einigt sich in dem Willen des einen Oberen, welcher als der Wille Jesu Christi verehrt und gethan wird. Um im Gehorsam und in der Demuth sich zu üben, sollen die Schüler zu bestimmten Gebetsübungen angehalten werden, wobei sie jedoch, zur Vermeidung des Ekels, bald aus Büchern, bald aus dem

Gedächtniſſe, bald im eigenen Gebete ſprechen. Die, welche es verſäumen ſollen zur Strafe im Bethauſe einige Zeit dem Gebete obliegen, oder, wem ein Feſttag einfällt, noch eine zweite Meſſe hören. Die durch beſondere Andacht leuchten, ſollen belobt und öffentlich ausgezeichnet werden.

Das vorzüglichſte Erziehungsmittel iſt die Aemulation. „Wer die Aemulation geſchickt zu reizen weiß, der hat durch ſie das bewährteſte Hülfsmittel im Lehramte, und welches beinahe einzig hinreichend iſt, die Jugend aufs beſte zu unterrichten. Der Präceptor ſchätze daher die Waffe hoch und erforſche fleißig die Wege, auf welchen er ſie erlangen und wie er dieſelbe am meiſten und angemeſſenſten gebrauchen könne.“ „Es wecken dieſe Aemulation wunderbar die Wettkämpfe, und es iſt deshalb zuträglich, jedem der Schüler ſeinen Nebenbuhler namentlich beizugeben.“ Es ſollen, die einander als Nebenbuhler gegenüberſtehen, es notiren, wenn gegen die Urbanität gefehlt wird, und es gehe nicht ungeſtraft hin. Und nicht bloß Nebenbuhler, — alle Schüler ſind angewieſen, zu ihrem eigenen Vortheil einander anzugeben. — Um die Aemulation geſchickt zu reizen, iſt die Erwählung der Magiſtrate, Prätoren, Cenſoren, Decurionen in der Schule von großem Gewicht. Dabei ſage man den Schülern öfters vor, nichts werde für ehrenhafter gehalten, als von Jahr zu Jahr ſeines Gleichen in der Erkenntniß es bevorzuthun; hingegen werde nichts für ſchmählicher und armſeliger geachtet, als von ſeinesgleichen übergangen zu werden. — Beſonders ſollen die Preisvertheilungen den Ehrgeiz anfeuern. Die öffentliche Preisvertheilung wird mit aller möglichen Zurüſtung und bei volkreicher Verſammlung gefeiert. Die Namen der Sieger werden öffentlich verkündigt; ſie treten in die Mitte hervor, und dann wird einem jeden ſeine Prämie ehrenvoll übergeben. — Ein anderes Mittel, den Ehrgeiz zu ſpornen, iſt, daß die Schüler denen, die in der Schule an den vorderen Plätzen ſitzen, auch außer der Schule die vornehmere Seite überlaſſen und ihnen überall den ahnſehnlicheren Platz abtreten müſſen. Einige giebt es auch, welche an gewiſſen öffentlichen Tafeln ſchriftlich aufzeichnen laſſen, was von irgend einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich geſagt, geſchickt explicirt, fein erfunden worden iſt, damit das Andenken einer gelungenen Sache zum ewigen Ruhme des Namens im Reiche der Wiſſenſchaft erhalten werde. Andere ſtellen in die Mitte der Schule oder in irgend einen Winkel eine Unglücksbank und benennen ſie mit einem Schandnamen, z. B. Höllenreiter ꝛc. Wer an dieſem Platze ſitzt, dem iſt die Note der Schmach eingebrannt, und es wird ihm eine litterariſche Strafe auferlegt, während ihm zugleich auch Gelegenheit gegeben wird, den auf ihm laſtenden Makel zu tilgen, wenn er entweder

durch Herſagung der Prälection oder durch eine beſſere Ausarbeitung der Scription einen anderen beſiegt hat. Körperliche Strafen ſollen möglichſt wenig angewendet werden. „Der Magiſter ſchlage keinen mit ſeinen eigenen Händen, außer in wie weit die Weiſe unſerer Studien es zuläßt, wo es Geſetz iſt, daß der Conrector, welcher von der Societät nicht iſt, genommen werde, ſo oft es zu jenem Extrem kommt, daß einer mit Ruthen gezüchtigt werden ſoll.“

Auf das äußere Weſen und Benehmen der Schüler wurde viel gegeben. Theatraliſche Aufführungen ſollten den äußeren Anſtand bilden und gewöhnen, ſich früh in die verſchiedenen Situationen des Lebens zu finden und die Rolle derſelben in der Wirklichkeit zu übernehmen. Für die Ausbildung des Körpers durch gymnaſtiſche Uebungen wurde gleichfalls Sorge getragen. Die Unterrichtsanſtalten waren nach den Geſetzen der Reinlichkeit und Geſundheit eingerichtet. Die Arbeitsſtunden waren ſchicklich vertheilt und der ganze Tag wohl geordnet. Jede Klaſſe begann Morgens mit einer Andachtsübung, indem der Lehrer mit den Schülern knieend ein kurzes Gebet verrichtete. Sodann fing jeder ſeine Lehrſtunden wieder mit einem kurzen Gebet an und ſchloß ſie eben ſo. Um halb zehn Uhr Vormittags gingen Lehrer und Schüler zur Meſſe, nach deren Beendigung Privatunterricht ertheilt wurde. Nachmittags war wieder Schule, außer zwei Mal in der Woche, wo die Schüler ins Freie geführt wurden, die Lehrer mit ihnen Ball ſpielten ꝛc. Täglich waren Spielſtunden angeſetzt. Nie befanden ſich die Zöglinge ohne Aufſicht Die höchſte Aufgabe der Lehrer war, ihre Schüler genau kennen zu lernen. Sie beobachteten deshalb die Phyſiognomie des Knaben, den Geiſt und das Gemüth ſeiner Mutter ꝛc. Sie bedienten ſich vor allem der Beichte, um das Weſen der Zöglinge zu erforſchen. Außerdem mußten die Briefe, welche die Zöglinge von ihren Angehörigen erhielten oder an dieſelben ſchrieben, den Vorſtehern vorgelegt werden, wobei die Zöglinge fortwährend bearbeitet wurden, ihre ungehörige Liebe gegen die Verwandten abzulegen und bloß dem Orden ihr Herz zuzuwenden. Um früh den blutigen Ernſt zu ſehen und zu ſchmecken, wurden ſie zu Hinrichtungen von Ketzern mitgenommen: Haß gegen die Ketzer wurde ihnen auf jegliche Weiſe eingeflößt.

Der Unterricht in den Jeſuitenſchulen beſtand und beſteht in einem exacten Mechanismus: bei vorwiegender Cultur des Gedächtniſſes werden die höheren Denkvermögen niedergehalten, wird die Ausbildung der Gefühle vernachläſſigt. Die eigentliche Erziehung führt durch den todten Gehorſam des Schülers gegen den Lehrer, durch gegenſeitige Spionage

der Schüler unter einander und durch Augendienerei gegen die Oberen von denen die Schüler abhängen, zur sittlichen Corruption. —

Die eigentliche Volksbildung lag dem Jesuitenorden nicht a Herzen: es kam ihm nur darauf an, das niedere Volk zu seinem Zwec zuzurichten und gelegentlich einen befähigten Zögling für den Orde zu gewinnen. Der Katholicismus im allgemeinen wandte jedo auch der Volkserziehung seine Aufmerksamkeit zu. Das Concil z Trident legte den Bischöfen ans Herz, dafür zu sorgen und, wofer es nöthig sein sollte, auch mit Kirchenstrafen zu erzwingen, daß in alle Pfarren die Kinder wenigstens an Sonn- und Feiertagen in d Grundwahrheiten des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott u Aeltern fleißig unterrichtet würden. Besonders verdient um das Volk schulwesen machte sich **Joseph von Calasenz** mit seinen Piaristen als er 1597 die frommen Schulen eröffnete, welche die kleinen Knabe von den ersten Anfangsgründen recht ablesen, schreiben und rechne lehrten, auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens u der Frömmigkeit unterrichteten. In Frankreich wirkte **Baptist de l Salle** (geb. 1651) durch den Orden der Schulbrüder, der bei de Tode des Stifters (1719) 27 Häuser, 274 Brüder, 122 Schulklasse und 9885 Zöglinge hatte, und der hauptsächlich die christliche Erziehun und den Unterricht der Kinder aus den mittleren und unteren Ständen vorzugsweise der Armen, bezweckte und deshalb unentgeltlichen Unterric ertheilte. „Die Brüder — heißt es in den Statuten des Ordens — unterrichten die Schüler nach der ihnen vorgeschriebenen und von de Orden allgemein geübten Methode und dürfen keine Neuerung dari einführen, noch irgend etwas daran ändern.“ „Die Brüder führe ihre Schüler an jedem Schultage in die nächste Kirche zur Messe.“ „Kein Schüler wird aufgenommen oder behalten, der nicht den täglic auch Sonn- und Festtags, abgehaltenen Katechisationen regelmäßi beiwohnt.“ „Strafen dürfen nur selten, stets nur mit völliger Selbs beherrschung, ohne Zorn, ohne Beleidigung und körperliche Züchtigun nie während der Katechisation oder des Gebets und, außer der Schreib stunde, nur am Standorte des Lehrers vollzogen werden.“ —

2. Der Kampf gegen den Hierarchismus in der Erziehung.

§ 29. Die realistische und philosophische Opposition gegen den Hierarchismus.

Bücher, Worte — waren in der abstract-theologischen Erziehungsperiode die Objecte des Unterrichts gewesen. Sachkenntnisse fehlten. Was man von ihnen lehrte, waren nicht die Gegenstände selbst, sondern Worte über dieselben — aus Büchern der „Alten" über Sterne, Naturkräfte, Steine, Pflanzen, Thiere, — Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Zergliederung des menschlichen Körpers, Physik ohne Experimente ꝛc. Da trat in den verschiedensten Ländern ein Geisterbund von Männern auf, der es sich zur Aufgabe gesetzt hatte, von den todten Worten auf die lebendige Natur und von dem mechanischen auf den organischen Unterricht hinzuweisen. Es waren zwar immer noch Prediger in der Wüste, aber sie waren die Wegbereiter einer neuen Zeit. —

In Frankreich wirkte in diesem Geiste als Bahnbrecher

François Rabelais

(geb. 1483, gest. 1553). Seine pädagogisch-reformatorischen Ideen sind enthalten in dem Hauptwerke seines Lebens, betitelt Gargantua und Pantagruel. Das Werk zerfällt in 5 Bücher; es wurde ins Deutsche übertragen von Joh. Fischart, einer dem Rabelais verwandten Seele. Bevor Rabelais seine Traité d'éducation giebt, geißelt er die Fehler der bestehenden Erziehungs- und Lehrweise. In dem Briefe Gargantuas zeigt sich eine echte Religiösität, ein liebevolles Vertrauen zwischen Vater und Sohn, ein klares Bewußtsein Gargantuas von seiner Menschenwürde, eine große Begeisterung für die Menschenwürde und der Werth echter Bildung, ein fester Wille des verständigen Vaters, seinem Sohne eine solche Bildung zu verschaffen, die Ueberzeugung Gargantuas, daß ein herrlicher Lohn für die Eltern aus einer guten Erziehung ihrer Kinder hervorgehen muß, und seine treffliche Kenntniß der Erziehungsmittel und der Bedingungen des Gelingens einer guten Erziehung. Als Erziehungsmittel werden genannt: Unterricht, Beispiel und Erfahrung. Unterrichtsgegenstände sollen sein: Religion, Sprachen, Realien (Geschichte, Geographie, Astronomie — die Astrologie wird ausgeschlossen — Geometrie, Arithmetik, Naturgeschichte und Anthropologie). Daß alle diese Gegenstände einen Platz finden in dem Unterrichtsplane

des französischen Pädagogen des 16. Jahrhunderts beweist schon, wie sehr derselbe seiner Zeit vorausgeeilt war und wie sehr man in seinem Rechte ist, wenn man ihn als den bedeutsamen Vorgänger Lockes und Rousseaus betrachtet. Noch mehr tritt diese Bedeutung unseres Philosophen hervor, wenn man in Erwägung zieht, daß er erstens die körperliche Ausbildung als Bedingung für das Gedeihen der geistigen Entwicklung, in Bezug auf den Unterricht, zweitens größere Anschaulichkeit verlangt; daß ihm drittens als ein Hauptziel des Unterrichts die Gewöhnung an selbständiges Denken erscheint, und daß er endlich der Ueberzeugung ist, der Zögling müsse zur praktischen Tüchtigkeit geführt und für das Leben gebildet werden. Dem Schüler will er das Lernen erleichtern durch passende Methode und „sanfte Behandlung". Auch in dieser Hinsicht erscheint er als der Vorgänger Rousseaus und seiner Epigonen, der Philanthropen, wenn es ihm auch nicht vergönnt war, die Idee der Naturgemäßheit zu begründen. Auch darin gleicht Rabelais Rousseau, daß er die Erziehung des jungen Menschen durch Reisen zur Vollendung bringen will. Locke und Rousseau haben die Schriften des Rabelais als Quellen benutzt, und es ist daher der neupädagogische Strom, den man von Rousseau herzuleiten pflegt, schon von dem Auftreten des Rabelais zu datiren.

Der bedeutendste pädagogische Nachfolger dieses Mannes war in Frankreich

Michel de Montaigne

(geb. 1533, gest. 1592). „Was hilft es uns, — ruft er aus — den Magen mit Fleisch anzufüllen, wenn wir es nicht verdauen, wenn es sich nicht in uns umgestaltet, um uns zu nähren und zu stärken? Wir stützen uns zu sehr auf fremde Arme, so daß wir die Kraft unserer eigenen völlig erschlaffen lassen. Will ich mich gegen die Todesfurcht waffnen, so wende ich mich an Seneca; brauche ich Trost für mich oder einen anderen, so hole ich ihn bei Cicero. Ich hätte ihn in mir selbst gefunden, wenn man mich darin geübt hätte. Ich mag diese halbe erbettelte Existenz nicht leiden; denn könnten wir auch durch die Klugheit anderer klug werden, weise können wird nur durch unsere eigene Weisheit sein." „Die ersten Lehren, die man dem Zöglinge ertheilt, müssen darauf zielen, seine Sitten und seinen Sinn zu lenken, ihn zu lehren, sich selbst zu erkennen, gut zu leben und gut zu sterben. Unter den freien Künsten laßt uns mit der Kunst anfangen, die uns frei macht. Nachdem man den Zögling gelehrt hat, was nöthig ist, um weiser und besser zu werden, mag man ihn mit der Logik, Physik,

Geometrie und Rhetorik bekannt machen, und welche Wiſſenſchaft er dann auch wählt, ſo wird er ihrer bald Meiſter werden, da er ſchon ſein Urtheil gebildet hat. Den Unterricht erhalte er bald in Geſprächen, bald durch Bücher. Zuweilen gebe ihm der Lehrer zweckmäßige Schriftſteller ſelbſt in die Hände, zuweilen nur Saft und Mark derſelben. Dabei werde der Zögling nicht eingeſperrt, nicht dem Zorn und der düſtern Laune eines wüthenden Schulmeiſters preisgegeben. Ich will ſeinen Geiſt nicht zu Grunde richten, indem ich ihn in herkömmlicher Weiſe vierzehn bis funfzehn Stunden des Tages wie einen Laſtträger unter der Arbeit ſchwitzen laſſe. Auch würde ich es nicht billigen, wenn er bei einem menſchenſcheuen melancholiſchen Temperamente überſpannt ſich dem Bücherleſen hingebe und man ihn darin beſtärken wollte. Dergleichen macht junge Leute ungeſchickt zum Umgang und hält ſie ab von beſſeren Beſchäftigungen. Und wie viele Menſchen habe ich nicht in meinem Leben durch zu große Begierde nach Wiſſenſchaft verdummt geſehen!“ — „Mein Schüler ſoll ſeine Lektion nicht ſowohl aufſagen, als ausüben; er repetirt ſie handelnd. Man wird ſehen, ob er bei ſeinen Unternehmungen Klugheit braucht, ob er in ſeinem Betragen Güte und Gerechtigkeit zeigt, ob in ſeinen Reden Verſtand und Anmuth herrſcht, Standhaftigkeit bei Krankheiten, Beſcheidenheit bei Spielen, Mäßigkeit in ſeinen Freuden, Ordnung in ökonomiſcher Hinſicht, — ob es ſeinem Geſchmack gleich zuſagt, es mag Fleiſch oder Fiſch, Wein oder Waſſer geboten werden. Am wahrſten ſpiegelt ſich unſere Vernunft im Laufe unſeres Lebens ab. Man braucht den Zögling nicht an Worte zu gewöhnen. Wenn er einen guten Vorrath von Sachen hat, die Worte werden von ſelbſt kommen, und wollen ſie nicht kommen, ſo wird er ſie ſchon herbeiziehen.“ „Ich liebe eine ſchlichte, natürliche Sprache, ſei ſie geſchrieben oder geſprochen, eine kräftige, nachdrückliche Sprache, die kurz und gedrungen, nicht ſowohl zart und geſtriegelt, als eindringlich und heftig iſt. So ſoll der Zögling ſprechen lernen. Er ſoll nicht ſprechen, wie ſein Buch. Mark und Sehnen borgt man nicht, wie man wohl Mantel und Kleid borgt.“ „Ich würde erſtlich meine Mutterſprache und die Sprache meiner Nachbarn, mit denen ich gewöhnlich den meiſten Verkehr habe, gut wiſſen wollen. Es iſt allerdings etwas Feines und Großes um das Griechiſche und Latein; nur kauft man es gar zu theuer. Man muß es ohne Grammatik oder Regeln, ohne Ruthe und ohne Thränen — durch Umgang lernen, indem kein anderes Wort als Latein ꝛc. in der Umgebung geſprochen wird. Die Lectionen, die gelegentlich genommen werden, ohne an Zeit und Ort gebunden zu ſein, werden dann hingehen, ohne

daß wir es merken. Selbſt unſere Spiele und unſere Leibesübun Laufen, Ringen, Muſik, Tanzen, Reiten, Fechten und die Jagd we einen guten Theil unſeres Studirens ausmachen. Ich will, daß äußerer Anſtand und ein gefälliges Weſen zugleich mit der Seele bilde. Vorzüglich bringe man den Zögling dahin, daß er vor Wahrheit die Waffen ſtrecke und ſich ihr ergebe, ſobald er ſie erk ſei es, daß er ſie von Seiten ſeines Gegners gewahr werde, ob ſeinem eigenen Geiſte, wenn er ſich beſinnt."

Montaigne iſt bei den Franzoſen und für ſie dasſelbe, was den Engländern und für dieſe Baco war. Durch und durch ein Fr zoſe mit ſeiner Leichtigkeit und Leidenſchaftlichkeit, iſt er zugleich wahrhaft franzöſiſche Oppoſition gegen den Scholaſticismus und P malismus, der die Schulen ſeiner Zeit beherrſchte, — die Oppoſi gegen das Wortmachen, gegen allen Pedantismus. Er empfiehlt th Bildung, will ſelbſtändiges Urtheil, hebt das Reale gegen die verk Virtuoſität hervor und verlangt tüchtige Leibesübungen und heit Sinn. Sein Einfluß auf das praktiſche Schulweſen war für den Augen blick nicht ſehr bedeutend. Aber Locke und Rouſſeau haben von ih gelernt, und ſo iſt nicht todt geblieben, was er in keckem Uebermu aus ſeinem lebendigen Geiſte herausſchleuderte.

In England trat

Baco von Verulam

(1561—1626) auf — der Urheber und der geiſtvollſte Vertreter de Realismus.

Aus Neigung und Grundſatz widerſtrebte ſein Geiſt der bisherigen Gelehrſamkeit, die ſo eng wie die Zellen, wie die Klöſter und Kloſter ſchulen, in die ſie eingeſchloſſen war. Die Heimat ſeiner Wiſſenſchaft war das Weltleben im Großen. Die Macht der Menſchheit zu be fördern, zu heben: das war für ſeinen Ehrgeiz das höchſte Ziel des Strebens — in der Wiſſenſchaft wie im Staatsleben. In ſeiner Geiſtes organiſation war das überwiegende Zurücktreten der Gewiſſenhaftigkeit ein weſentlicher Mangel, durch den er mittelſt der Gewalt der Ver hältniſſe in Schuld und Verbrechen geſtürzt ward. Er gehörte zu den Charakteren, bei denen die Intelligenz über die Triebe, die Triebe aber über die Gefühle herrſchen, die darum mit Selbſtſucht und Geſchicklich keit auf das ſich geſteckte Ziel losgehen und auf dem Wege dahin alle Mittel für gleich heilig halten. Da ſeine Gefühle durch die Intelligenz geleitet wurden, ſo tritt er uns auf dem moraliſchen Gebiete als ein Mann entgegen, der ohne tiefe Liebe und ohne wahre Hingebung

wohlwollend und gefällig, ohne großen Haß und ohne Leidenschaftlichkeit leidenschaftlich sein kann, dessen Liebe wie dessen Haß berechnet war. Und auch seine Triebe in der Intelligenz ihren Führer anerkennen mußten. waren Leidenschaften seinem Wesen so fremd, wie seinem Verstande die irrigen Begriffe, die er Idole nannte. Indem er, von den Gefühlen nie zum Enthusiasmus und von den Trieben nie zur Leidenschaft fortgerissen, mit lebendigem Temperament und mit enormer Beobachtungs- und Denkkraft begabt war, erschien er geistig prädestinirt, die Wissenschaft auf dem Wege der Erfahrung aufwärts steigen zu lehren, — mit seiner ganzen Persönlichkeit zugleich der Beweis, daß Denken, Fühlen und Triebe im Geistesleben gesonderte Systeme sind, und daß deshalb der große Denker noch nicht als solcher ein großer religiöser und moralischer Mensch zu sein braucht, wie wiederum von großer Religiösität ꝛc. noch nicht auf die Größe des Verstandes geschlossen werden darf. Baco erfüllte auf dem Gebiete der Wissenschaft die Aufgabe, die ihm sein Genius gestellt hatte; auch hatte er ein klares Bewußtsein von der Größe dieser Aufgabe und von der erst in Jahrhunderten zu vollendenden Durchführung seiner Gedanken. Er will ein neues Gebäude der Wissenschaft auf neu gefundenen Grundlagen und zu neuen Zwecken aufrichten. Er nennt es die Instauratio magna, deren erster Theil — 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum — den Grundriß des Ganzen entwirft und eine Uebersicht der gesammten Wissenschaften giebt, und deren zweiter Theil, das Novum Organon scientiarum, die Methodik der neu zu begründenden Wissenschaft darlegt.

Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft werden, sind Idole, die den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern. Das ist der Grundgedanke, von dem aus Baco seinen Feldzug macht. Um zur Wahrheit zu gelangen, müssen wir uns hüten, Namen und Worte für die Dinge selbst zu nehmen: gewöhnt von Kindheit an, statt der Dinge Worte zu setzen, mit diesen Worten jedermann verständlich zu sein, halten wir unwillkürlich die Worte für die Sachen, die Zeichen der Dinge für die Dinge selbst. Die Worte aber sagen nicht, was die Dinge sind, sondern was sie uns bedeuten. Zur objectiven Wahrheit gelangen wir durch das Experiment. Alle wahre Erklärung der Natur besteht in richtigen Experimenten, wobei der Sinn nur über das Experiment, dieses durch das Object selbst urtheilt. Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung verlangt, die Thatsachen zu constatiren, festzustellen, was wirklich geschieht, den Fall zu bestimmen, und auf diesem Wege das Material zu sammeln, welches den

elementaren Stoff der Wiſſenſchaft bildet: die wahre Induction, die mit Nothwendigkeit und lückenlos von einem Punkte zum andern führt, und die durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle geſchieht, in denen theils dieſelbe Erſcheinung unter verſchiedenen Bedingungen ſtattfindet (das ſind die instantiae positivae), theils unter ähnlichen Bedingungen dieſelbe Erſcheinung nicht ſtattfindet (die instantiae negativae). Aus der richtigen Vergleichung der Thatſachen findet man das allgemein gültige Geſetz, den Grundſatz, oder das Axiom, wonach die Natur handelt. So erhebt ſich die Erfahrung vom Experimente zum Axiom; dieſer Weg der Induktion iſt der eigentliche Schlüſſel der Naturwiſſenſchaft. Auf dieſem Wege wird aus der Erfahrung der Thatſachen die Erfahrung der Urſachen, und erſt die Erfahrung der Urſachen iſt wirklich Erkenntniß, denn „alles wahre Wiſſen iſt Wiſſen durch Gründe.“

Für Baco ſteht es feſt, daß er mit ſeiner Methode die Natur erobern kann. Doch verkennt er ſelbſt auch ihre Schwierigkeit und ihre Mängel nicht. Vor allem ſieht er, daß mit ihr nicht zur Einheit des Ganzen zu gelangen iſt, und er nimmt deshalb — obwohl er dabei zur Vorſicht mahnt — die hervorſtechenden Analogien, die auf die Verwandtſchaft der Dinge hinweiſen und auf die Einheit des Ganzen führen, zur Hülfe. Durch ſie erſt gelingt es, gleichſam die erſten und unterſten Stufen zur Einheit der Natur zu erlangen, die zu einer Erfaſſung des Ganzen leiten und den Anfang zur wirklichen Wiſſenſchaft machen. Und dieſe Einheit des Ganzen zu erfaſſen, iſt das höchſte Ziel. „Wenig z. B. bedeutet es im Gedächtniß zu haben und zu wiſſen alle die Varietäten der Blumen, der Iris- und Tulpenarten, oder die der Conchylien, der Hunde und Falken: denn das ſind nur Spielarten. Alles dieſes gewährt zwar ein außerordentliches Wiſſen, hat aber für die Wiſſenſchaft nur eine geringe oder faſt gar keine Bedeutung. Und damit gerade macht ſich die gewöhnliche Naturgeſchichte breit.“

So viel aber auch Bacos Philoſophie fehlen mag, — — ſie iſt das Feuerzeichen der Neuzeit, die ihr Centrum in den Naturwiſſenſchaften hat, der abſolute Bruch mit dem Mittelalter wie mit dem Alterthume.

Baco hat die Pädagogik nicht zum beſonderen Gegenſtande ſeines Nachdenkens gemacht. Und doch hat er, der ſich nur gelegentlich über die Pädagogik und ihre Aufgaben äußerte, dadurch, daß er aufrief, den Geiſt von der Vergangenheit weg auf die Gegenwart hin zu wenden und mit offenem Auge in die lebendige Natur zu blicken, — hat er durch ſeine Philoſophie der Erfahrung der Pädagogik nicht nur im allgemeinen neue Anregung gegeben, ſondern er iſt der Vater der

ſammten realiſtiſchen Pädagogik geworden. Ratichius und Comenius ſtanden von ihm, und die Realſchulen, die Gewerbeſchulen, die polytechniſchen Schulen ꝛc. haben in ihm ihre erſten und letzten Fundamente. — Baco hatte den Weg angegeben, auf dem Newton eine Welt ohne Wunder und Willkür, eine Welt der Vernunft und Geſetzmäßigkeit entdeckte; den Weg auch, auf dem

John Locke

(1632—1704) die Geſetze des Menſchengeiſtes ſuchte, und auf dem er fand, daß alle Erkenntniß entſteht, indem die Sinne dem Verſtande äußere Gegenſtände zuführen. Von ſeiner phyſiologiſchen Pſychologie aus ſchrieb er ſeine „Gedanken über die Erziehung der Kinder“, zunächſt eine Anleitung für die Erziehung der ariſtokratiſchen engliſchen Jugend, aber voll auch von tiefer Einſicht in die Natur des Kindes und ſeine Entwicklung überhaupt und die Grundlage für die Pädagogik des Philanthropinismus. Der höchſte Zweck der Erziehung iſt, nach Locke, eine geſunde Seele in einem geſunden Leibe. Durch dieſen Gegenſatz iſt die Geſundheitspflege in der Erziehung zuerſt allgemein geworden. Viel freie Luft, viel Leibesübung und nicht zu wenig Schlaf; Mäßigkeit, keinen Wein und keine ſtarken Getränke; möglichſt wenige oder gar keine Arzneien; nicht zu warme und zu enge Kleidung; Kopf und Füße kalt und die letzteren oft ins kalte Waſſer geſetzt und der Näſſe preisgegeben zur Abhärtung: das macht den Körper ſtark und fähig, der Seele zu dienen, ſagt Lockes Geſundheitslehre. Geiſtig — ſollen die Kinder von Anfang an als vernünftige Weſen erzogen werden, freilich nach Maßgabe ihres Alters und ihrer Reife, auch ſo, daß ſie einſehen lernen, man behandle ſie nicht nach Willkür und Laune, ſondern man habe ſeine guten Gründe zu allem, was man von ihnen verlangt. Zunächſt hat man die Individualität des Zöglings zu erforſchen, um nach den beſonderen Fähigkeiten deſſelben Erziehung und Unterricht einzurichten. In Bezug auf die ſittliche Welt iſt dann das Kind beſonders zur Selbſtverläugnung und Selbſtüberwindung zu erziehen. Kinderfehler ſind nicht zu überſehen: ſie erwachſen zu Mannesfehlern. Gegen Herrſchſucht und Habſucht, ſowie gegen die Lüge muß zeitig gewirkt werden. Daneben iſt der praktiſche Verſtand zu bilden: Höflichkeit, Wohlgezogenheit; man dreſſire jedoch dabei nicht. Das wichtigſte Mittel für die Erziehung iſt Lob und Tadel. Den Kindern Liebe zur Reputation einzuflößen: das iſt das große Geheimniß der Erziehung. Die Kinder müſſen lernen, wie ſie durch Gutesthun bei aller Welt beliebt, im entgegengeſetzten Falle aber verachtet und geringgeſchätzt

werden. So wird in ihnen das Verlangen entſtehen, ſich um Beif zu bewerben und das zu vermeiden, was verächtlich macht. D Streben muß bei den Kindern Motiv ſein, bis ſie im reiferen Al durch Erkenntniß ihrer Pflicht und der inneren Zufriedenheit, wel der Gehorſam gegen den Schöpfer gewährt, beſtimmt werden. Lobſprüche, welche die Kinder verdienen, ſollen ſie in Gegenwart Ande erhalten, denn die Belohnung wird verdoppelt, wenn das Lob verbre wird. Dagegen ſoll man die Fehler nicht bekannt machen; denn b Bekanntmachen der Fehler macht ſtumpf. Bei Beſtrafung ſei man o Leidenſchaft. Man ſchimpfe die Kinder nicht. Schläge verdienen nur wegen Hartnäckigkeit und Widerſetzlichkeit. Auch dann möge Schande und Scham mehr wirken, als Schmerz.

Zudem muß man bei allem, was man mit dem Kinde thut u was man ihm thut, Gründe zu geben ſuchen, — natürlich ſeinem Al angemeſſene Gründe, beſonders Beiſpiele. Man muß mit dem Kin räſonniren. Es verſteht das ſo früh, als es die Sprache überhau verſteht, und wünſcht früher als man glaubt, wie ein vernünftig Geſchöpf behandelt zu werden. Das iſt ein Stolz, den man in i ſorgfältig pflegen und den man zu dem vornehmſten Werkzeug ma ſollte, wodurch man es lenkt.

Von Jugend auf iſt die Wißbegierde des Kindes zu nähre Das fragende Kind muß nicht unfreundlich zurückgewieſen, auch ni mit unrichtigen Antworten geſoppt werden. Um die Wißbegierde z fördern, erzähle man in des Kindes Beiſein von den Kenntniſſen Andere Kindern, die zum Spielen fleißig, zum Lernen träge ſind, befehle ma ernſtlich, den ganzen Tag zu ſpielen, um es ihnen zum Ueberdruß z machen; ihre Arbeit behandle man dagegen als Erholung, mache ſie ihnen nie zum Geſchäft. Auch körperliche Arbeit iſt für die Träge beſonders aber das Schmeicheln der Eitelkeit mit Dingen, die ihnen nützlich werden können. Spielſachen ſind nicht zu kaufen. Dadurch wird zunächſt die allzugroße Mannichfaltigkeit in den Spielſachen verhindert, durch welche die Kinder nur einer unruhigen Sucht nach Veränderung und Ueberfluß ausgeſetzt werden, ſo daß ſie immer etwas neues begehren, ohne nur zu wiſſen, was ſie wünſchen ſollen, und daß ſie mit dem, was ſie haben, nie zufrieden ſind. Hochmuth, Eitelkeit und Begehrlichkeit werden den Kindern ſo förmlich anerzogen, faſt bevor ſie nur ſprechen können. Vielmehr ſollen ſich die Kinder ihr Spielzeug ſelbſt machen oder wenigſtens es zu machen ſuchen. Sind ſie dann einmal dabei, irgend etwas dergleichen zu erfinden, ſo muß man ſie darin unterſtützen, ihnen aber nichts darreichen, wenn man ſie

und müßig sitzen und warten sieht, ob man ihnen nicht von selbst es bringen werde zu ihrer Unterhaltung. Was die Kinder lernen u, lege man ihnen nicht als Tagewerk auf; sonst wird es ihnen Ekel. Die Kinder wollen so gut frei und unabhängig sein, als stolzeste Erwachsene. Man flöße ihnen Neigung ein zu dem, was lernen sollen, und auch dann halte man sie in der Regel nur zur eit an, wenn sie grade dazu aufgelegt sind. Bringt sie dazu, daß euch darum bitten, sie etwas zu lehren, wie sie es selbst ja ihren elkameraden gegenüber thun, und sie werden ebenso viel Freude an haben, als wenn sie in Wirklichkeit spielten. — Lesen lerne das d, sobald es sprechen kann: die ganze Bibel aber ist kein Lesebuch Kinder; nur Auszüge. Die ersten Vorstellungen erhalten die der nicht durch Worte, sondern durch Dinge oder Abbildungen Dinge. Von fremden Sprachen lerne das Kind, sobald es e Muttersprache reden kann, Französisch, da dies auf die einzig tige Weise, nämlich durch Sprechen gelehrt wird. Latein gleich- s durch Sprechen und Lesen. Ist kein guter Lateinsprecher da, so me man ein unterhaltendes Buch, etwa Aesops Fabeln, und schreibe engliſche Ueberſetzung, die ſo wörtlich als möglich ſein muß, der- alt zwiſchen die Zeilen, daß über jedes lateiniſche Wort das ihm ſprechende engliſche zu ſtehen kommt. Dieſe Ueberſetzung laßt den aben alle Tage leſen und wiederleſen, bis er das Lateiniſche völlig ſteht; und dann laß ihn zu einer andern Fabel fortgehen, aber jenige, die er ſchon weiß, öfters wiederholen, um ſie in ſeinem dächtniß zu erhalten. Auch ſchreibe er dieſelben Fabeln ab, und lerne dabei die Conjugationen und Declinationen auswendig. Die genauere Grammatik ſoll nur dem gelehrt werden, der die Sprache ſchon ſpricht. Griechiſch muß der Gelehrte verſtehen; wer nicht nach dieſem Berufe ſtrebt, für den iſt es entbehrlich. Vor allem gehe man darauf aus, daß die Kinder nicht ſowohl Latein als ihre Mutterſprache gut ſprechen und ſchreiben. Das Rechnen iſt die leichteſte und folglich die erſte unter den bildloſen Wiſſenſchaften, die der Kindesgeiſt auf- nehmen kann: Kaufmänniſches Rechnen und Buchhalten ſollte jeder Mann von Stande verſtehen. Die Erdbeſchreibung, das Kennen- lernen der Länder auf Globus und Karten, kann früh anfangen. Aſtronomie mit Hülfe des Himmelsglobus. Geometrie: die erſten ſechs Bücher des Euklid. Geſchichte: zuerſt die lateiniſchen Klaſſiker, dann Pufendorf de officio hominis et civis und de jure naturali et gentium, auch Grotius de jure belli et pacis. Dazu eine Kenntniß der vaterländiſchen Geſchichte. Auch die Landesgeſetze muß

der Jüngling kennen. Die Naturphiloſophie muß aus der B
genommen werden, weil ſonſt die Gewalt der Sinnenwelt den Glau
an das Ueberſinnliche erſtickt; ihr folgt die Phyſik nach Ne
Zur Religion legt man den Grund, wenn man bei Zeiten e
wahren Begriff von Gott in das Gemüth des Knaben eindrückt,
ihn als das höchſte Weſen, den Urheber und Schöpfer aller D
darſtellt, von welchem wir alles Gute empfangen und der uns väte
liebt, der alles ſieht und hört, was wir thun, und der jegliches
denjenigen ſchenkt, welche ihn lieben und ihm gehorchen. So wird
Kinde Liebe und Furcht Gottes eingeflößt. Weiter darf man nicht ge
um nicht Gelegenheit zu falſchen Vorſtellungen zu geben, die bald entw
zum Aberglauben, zur Geiſter- und Geſpenſterfurcht, oder zum Atheis
führen. Wenn man die Kinder ununterbrochen anhält, alle Morgen
Abend ihre Andacht zu Gott als ihrem Schöpfer, Erhalter und W
thäter in einem einfältigen und kurzen, ihrem Alter und ihrer Fähig
gemäßen Gebet zu verrichten, ſo werden ſie in der Religionserkenn
und Tugend größere Fortſchritte machen, als wenn ſie mit ihren
danken Gottes unerforſchliches Weſen ergrübeln ſollen.

Lockes Pädagogik iſt die Pädagogik des Nützlich
und Brauchbaren: ſein Ideal iſt der wohlerzogene und wohlgear
Weltmann. In ſeiner Zeit war er eine energiſche Oppoſition gegen
bisherige proteſtantiſch ſcholaſtiſche Erziehung, ein thatſächlicher Pro
gegen die damalige gelehrte Schulpedanterie; — für die weltgeſchichtli
Entwicklung der Pädagogik iſt er der Anſtoß, daß die Erziehung a
pſychologiſch geſunde Anſchauungen baſirt wird und den Ton weſentli
auf Zucht und allgemeine Charakterbildung legt, — — der nüchtern
Rouſſeau, der von dem einzelnen Individuum verlangt, was der fran-
zöſiſche Philoſoph auf das Collectivindividuum, auf das Volk, überträgt,
der von den Kindern der höheren Stände fordert, was Rouſſeau als
Theorie für alle Stände hinſtellt, der in ſeinen Erziehungsgrundſätzen
auf die praktiſche Anwendbarkeit ſieht, indeß der Franzoſe in ſeiner
leidenſchaftlichen Oppoſition gegen das Beſtehende einſeitig und abſtrakt
wird, — der ruhige engliſche Reformator, auf den ſich der franzöſiſche
Revolutionär ſtützt und ſtellt. —

Vor Locke noch trat — in Deutſchland

Wolfgang Ratichius

(1571—1635) mit ſeiner neuen Methode auf. Sie ſchlägt mit ihrem
Satze „Per inductionem et experimentum omnia“ einen ähnlichen
Weg ein, als ſpäter Hamilton, Jacotot ꝛc. betraten. Mit ſeinem Motto

stustas cessit, ratio vicit“ bahnte er dem Realismus des 18. Jahrhunderts den Weg, und zeigte er zugleich sein Bewußtsein und seine Erkenntniß über die Mängel des Hergebrachten in der Erziehung. — Die Grundsätze seiner Methode waren: 1) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur; denn alles widernatürliche und gewaltthätige Lehren und Lernen ist schädlich und schwächt die Natur. 2) Nicht mehr denn einerlei auf Ein Mal; denn es ist dem Verstande nichts Hinderlicheres, als wenn man mehrerlei zugleich und auf ein Mal lernen soll: darum erst eins recht begreifen, darnach zu einem andern schreiten; jede Sprache mag man erst in einem eigenen Autor lernen. 3) Eins oft wiederholen, denn was oft wiederholt wird, wird dem Verstande recht und tief eingebildet; durch Mancherlei untereinander wird der Verstand verwirrt und überschüttet. Alles zuerst in der Muttersprache, wobei der Vortheil ist, daß der Lehrjünger nur auf die Sache zu denken hat, die er lernen soll, aus der Muttersprache dann in andere Sprachen. 5) Alles ohne Zwang, denn durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend die studia, daß sie dem Studium feind wird. Es ist auch wider die Natur. Denn darum pflegt man die Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt; hättest du aber recht gelehrt, wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben. Nun aber sollen sie entgelten deines Irrthums, daß du die rechte Art zu lehren an ihnen nicht gebraucht hast. Der Lehrjünger muß sich nicht vor dem Lehrmeister setzen, sondern ihn lieben und in Ehren halten, und das geschieht, wenn der Lehrmeister sein Amt recht verrichtet. Alle Arbeit fällt auf den Lehrmeister: er muß in der Muttersprache vorlesen und erklären; er soll nichts thun als lehren: Zucht halten gehört dem Scholarchen zu, daß der Lehrjunge keinen Widersinn auf den Lehrmeister schöpfen kann, sondern je mehr und mehr liebet, welches sehr viel im Lernen thut. 6) Nichts soll auswendig gelernt werden; denn wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem geht viel an Verstand und Scharfsinnigkeit ab. Wenn ein Ding durch öftere Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Gedächtniß ohne alle Mühe von selbst. Dem Lehrjungen gebührt beim Vortrage des Lehrers, der nicht zwei Stunden hintereinander gehalten werden soll, zuzuhören und still zu schweigen: er soll während der Lection nichts reden, noch fragen, um den Mitschülern nicht hinderlich zu sein: hat er was zu fragen, so thue er's nach der Lection. 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen, sowohl was die Art zu lehren, als was die Bücher und Präcepta betrifft, so daß die Grammatiken im Deutschen, Hebräischen, Griechischen ꝛc., soviel es die Eigenschaften der Sprachen zulassen, übereinstimmen.

8) Erſt ein Ding an ihm ſelbſt, hernach die Weiſe von dem Din
Keine Regeln, ehe man die Materie, den Autor und die Sprache gegeb
hat. Regeln ohne Materie verwirren den Verſtand. 9) Alles dur
Erfahrung und ſtückliche Unterſuchung. Darum gilt keine Autorit
bloß und ſchlecht, wenn nicht Urſach und Grund da iſt. Keine Reg
und kein Lehrbegriff wird zurückgelaſſen, die nicht gründlich auf's n
erkundigt und in der Probe richtig erfunden ſind.

Ratichius erhielt durch den Fürſten Ludwig von Anhal
Köthen Gelegenheit, ſeine Grundſätze zu verwirklichen. Die Organiſatio
war großartig. Aber ſie bleib ein Anfang. Ihr Fortgang war de
Anfange nicht entſprechend. Ratichius fand in ſeiner Methode d
Unterrichts den einzigen Weg zum Heile für die Menſchheit. Sein
Begeiſterung ſchlug deshalb bald in zelotiſchen Eifer um, den ſein
natürliche Reizbarkeit bis zum Extrem ſteigerte. Eigenſinn und Herrſch
ſucht bemeiſterten ſich ſeines ganzen Weſens. Wo er ſeinen Kopf nich
durchzuſetzen vermochte, da wurde er heftig und verletzte ſeine Gönne
eben ſo wie ſeine Collegen. So verband ſich denn mit ſeiner Reform
des Unterrichtsweſens das unlautere Streben, ſich ſelbſt geltend z
machen; daneben die Geheimnißkrämerei, mit der er ſeine Metho
herumtrug, ſo daß er dieſelbe Einzelnen dann mittheilte, wenn ſie ſi
durch einen Revers verpflichteten, „ohne ſein vorwißen und conſen
niemand etwas davon zu offenbahren, vielweniger in Druck zu geben,
oder in öffentlichen Schulen einzuführen". —

Ein nicht gering anzuſchlagender Erfolg des marktſchreieriſchen Auf-
tretens eines Wolfgang Ratke, genannt Ratichius, war die Anregung,
welche der nun folgende pädagogiſche Denker dadurch erhielt. Auf dem
Wege, den Ratke betreten hatte, aber nicht großprahleriſch wie dieſer,
ſondern univerſell und mit der ganzen Kraft und dem brennenden Eifer
eines Reformators ſchritt der letzte Biſchof der älteren Brüderkirche

Johann Amos Comenius

(geb. 1592 zu Comnia in Mähren, geſt. 1671) vorwärts, — der
Verfaſſer des Orbis pictus, worin alles, was die kindliche Anſchauung
und Vorſtellung, ſei's im Himmel, ſei's auf der Erde, ſei's in der
Menſchen- oder in der Thierwelt beſchäftigen kann, bildlich dargeſtellt
und durch beigefügte Beſchreibung und Betrachtung erläutert wird.
Die Methode des Comenius verlangt, daß den verſchiedenen Anlagen
der Zöglinge Rechnung getragen werde. Speziell fordert er dann bei
Erlernung der Wiſſenſchaft: Stelle alles dem Sinne vor.
Augenſchau gilt für Beweis. Nur wo die Sachen ſelbſt fehlen,

ſend ſind, hilft man mit treuen Abbildungen derſelben. Wer die ſenſchaft lehren will, hat überhaupt neun Regeln zu beobachten: Was man wiſſen ſoll, muß gelehrt werden; b) was gelehrt wird, e als Gegenwärtiges behandelt und nach ſeinem Nutzen angezeigt; as zu Lehrende werde geradezu und nicht durch Umſchweife gelehrt; as gelehrt wird, werde ſo gelehrt, wie es iſt und geſchieht, d. h. ſeinen Urſachen; e) was zum Erkennen geboten wird, werde ſt im allgemeinen, dann nach ſeinen Theilen geboten; f) die Theile s Gegenſtandes, ſelbſt die kleinſten, müſſen alle erkannt werden ſichtlich ihrer Ordnung, Lage, Verbindung; g) alles muß nach- nder erkannt werden; man erkennt nur immer eines zu einer Zeit; an bleibe bei einem Gegenſtande ſo lange, bis er erkannt iſt; an laſſe die Unterſchiede der Gegenſtände bemerken, damit die enntniß klar werde.

Die Kunſt erfordert dreierlei: ein Muſterbild oder die Idee, che eine gewiſſe äußere Form iſt, die der Künſtler anſchaut und hzubilden ſtrebt, — einen Stoff, in den die Form zu bringen iſt, Werkzeuge, mittelſt deren das Kunſtwerk vollendet wird. Sind uſterbild, Stoff und Werkzeuge gegeben, ſo fordert dann die Kunſt- re: a) den rechten Gebrauch, b) die einſichtsvolle Führung, c) die ſige Uebung. Hierzu beobachtet man elf Geſetze, ſechs für den brauch, drei für die Leitung, zwei für die Uebung. 1) Was zu thun , lernt man durch das Thun. 2) Für das Auszuführende muß ſtets ne gewiſſe Form und Norm gegenwärtig ſein. 3) Der Gebrauch der ſtrumente muß an der Sache gezeigt werden; Worte allein helfen chts. 4) Die Uebung muß bei den Rudimenten beginnen. 5) Die rſten Uebungen müſſen an einem bekannten Stoffe vorgenommen werden. 6) Die Nachahmung muß unmittelbar nach einer vorgelegten Form geſchehen; erſt ſpäter wird ſie freier. 7) Die Muſter müſſen möglichſt vollkommen ſein, damit man Vollkommenes bilden lerne. 8) Die erſten Nachahmungen mögen ſehr genau ſein, damit nicht im Geringſten von der Führung des Muſterbildes, des Ideals, abgewichen werde. 9) Der Fehler im Nachahmen muß von dem gegenwärtigen Lehrer ſogleich verbeſſert werden, ſowie es die Regel und die Ausnahme von der Regel erfordert. Das Beiſpiel geht voran, die Regeln folgen.

Die Sprachen werden nicht gelernt als Theile der Gelehrten- bildung oder der Weisheit, ſondern als Mittel zur Erwerbung uhd Mittheilung der Bildung. Es ſind daher nicht alle zu lernen, was unmöglich, noch auch viele, was unnütz iſt, inſofern dadurch andern wichtigen Gegenſtänden die Zeit entzogen wird, ſondern bloß die noth-

wendigen: nothwendig ſind aber wegen des häuslichen Lebens Mutterſprache, wegen des Verkehrs mit den Nachbarn die Nachſprachen, und wegen des Leſens der Alten die griechiſche, arab lateiniſche und hebräiſche Sprache. Das Lateiniſche iſt für alle lehrten, das Griechiſche und Arabiſche für Philoſophen, Aerzte, Hiſtoriker, das Griechiſche, Hebräiſche und Arabiſche für Theol Das Sprachſtudium muß mit den Sachen parallel laufen, beſo in der Jugend, damit man ausdrücken kann, was man weiß. Da folgt: 1) Die Wörter dürfen nicht ohne die Sachen, welche ſie bezeic gelernt werden. 2) Niemandem iſt die Kenntniß einer Sprach ihrem vollen Umfange nothwendig. 3) Bei Knaben iſt die Sp und das Wiſſen hauptſächlich für die Knabenwelt zu bilden. männlicheren Alter iſt es überlaſſen, was dieſes kennen und bezeic muß. Bei Kenntniß vieler Sprache iſt folgende Methode zu beac a) Jede Sprache werde beſonders gelernt: erſt die Mutterſpr dann die lateiniſche, dann die griechiſche ꝛc., zuletzt Sprachvergleich b) Jede Sprache erfordert einen gewiſſen Zeitraum: die Mutterſpra da ſie mit den Sachkenntniſſen zugleich erweitert wird, acht bis Jahre, das Lateiniſche etwa zwei Jahre, das Griechiſche ein Jahr c) Jede Sprache werde mehr durch den Gebrauch, als durch Re gelernt, d. h. durch Hören, Leſen, Wiederleſen, Nachahmung und Spr übung. d) Die Regeln ſollen den Gebrauch unterſtützen und feſtſtell doch folgen die Regeln am beſten ſtets nach. e) Die Regeln Sprachen ſollen grammatiſch, nicht philoſophiſch ſein: ſie ſollen bl erklären, was und wie es geſchieht, nicht warum es geſchieht. f) D Norm der zu gebenden Regeln einer neuen Sprache ſei die früh gekannte Sprache, ſo daß die Differenz jener von dieſer gezeigt werd g) Die erſten Uebungen in einer neuen Sprache müſſen ſich um eine ſchon gekannten Stoff drehen. h) Alle Sprachen müſſen nach eine Methode gelehrt und gelernt werden. i) Nicht alle Sprachen werden zu gleicher Vollkommenheit erlernt. Der Mutterſprache und dem Lateiniſchen iſt die meiſte Sorgfalt zu widmen; ihre Erlernung iſt in vier Alter (Curſe) zu theilen: in das kindliche, ſtammelnde, wo man wie nur immer, — in das des Knaben, das zunehmende, wo man eigentlich, — in das des Jünglings, das blühende, wo man zierlich, — in das des Mannes, das kräftige, wo man kräftig reden lernt. k) Die Lehrbücher müſſen den Altersſtufen entſprechen.

Alles Lernen iſt Mittel zur ſittlichen Erhebung des Menſchen. Die Sittlichkeit iſt mehr als Gelehrſamkeit. Die Kunſt der Sittenbildung hat folgende Geſetze: 1) Es müſſen der Jugend alle Tugenden

pflanzt werden, ohne alle Ausnahme. 2) Vor allen Dingen müssen die Cardinaltugenden, auf welche alle übrigen mehr oder minder sich n, eingepflanzt werden: Klugheit, Mäßigkeit, Stärke, Gerechtigkeit. ie Klugheit sollen die Zöglinge vom guten Unterricht gewinnen, s sie den wahren Unterschied der Dinge und ihres Werthes kennen n. 4) Mäßigkeit sollen die Zöglinge gewinnen lernen im Genuß Speise und Trank, im Schlafen und Wachen, im Arbeiten und en, im Reden und Schweigen, die ganze Lehrzeit hindurch. tärke sollen sie gewinnen in Selbstüberwindung dadurch, daß sie ust zum Schwatzen oder zum Spiel außer oder über die Zeit be- en, Ungeduld, Murren, Zorn zügeln. 6) Gerechtigkeit lernen sie, sie niemanden beleidigen und verletzen, jedem das Seinige lassen eben, Lügen und List fliehen, dienstwillig und liebenswürdig sich sen. 7) Die Bildung der Tugend muß sehr frühzeitig beginnen, och Laster einreißen. 8) Die Tugend lernt man durch beständiges mes Handeln. 9) Aeltern, Ammen, Lehrer, Mitschüler sollen stets Beispiel geben. 10) Den Beispielen sind jedoch Regeln, Lebens- n zuzugeben. 11) Dann bewahre man Kinder vor böser Gesellschaft, t sie nicht angesteckt werden. 12) Ueberhaupt halte man eine strenge t, damit bösen Dingen der gehörige Widerstand nicht fehle. —

Ein Schule ohne Schulzucht ist eine Mühle ohne Wasser. Die t ist die sichere Art und Weise, wodurch die Schüler gewöhnt en, wahre Schüler zu sein. Die Zucht hat es mehr mit dem rakter der Schüler, als mit den Studien selbst zu thun. Studien- schritte lassen sich nicht erzwingen, sie sind das Product des Studien- bes und der richtigen Behandlung der Gegenstände: hier helfen ignete Diät und Lockungen mehr als Strafen. Die Zucht hat mehr n Charakter im Auge: sie ist wirksam gegen Beweise der Impietät, r Bosheit, des Hochmuthes, des Neides und der Trägheit. Das ese Verfahren der Zucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden ingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten onner und Blitz spendet. Ihr wird der Jugendbildner folgen 1) durch ein eigenes Beispiel in allen Dingen, 2) durch Ermahnungs-, Beleh- rungs-, Tadelsworte, gesprochen mit väterlicher Milde, und 3) durch zweckmäßige Anwendung der Strenge, wo die Milde nicht ausreicht; nur verhüte man, daß die Strenge nicht aufs Aeußerste komme. Die Zucht darf nicht niederschlagen und vernichten, sie muß erheben und fördern, Werk der Liebe und Weisheit sein, stets aber ohne Widerspruch mit sich selbst. Sie muß allmählich, nicht gewaltsam, das Bessere herbei- führen. Sie darf keine zu Boden drückende Furcht erzeugen, sondern

muß die Liebe zum Züchtigenden erhalten. Sie muß den Schüle freiwilliger Pflichterfüllung anleiten und führen, Ruthe und Bakel t flüſſig machen, welche als Sklavenzuchtmittel angeſehen werden.

Das Erziehungsſyſtem des Comenius iſt ein vollſtändiges, durchdachtes Ganzes voll ſcharfſinniger Beobachtungen, feiner Wink meiſt zweckmäßiger Ausführungen. Zu ſeinem pädagogiſchen Realis ward er durch Vives angeſtoßen, der ſtatt der heidniſchen ein chriſtl Philoſophiren, und nicht Disputiren, ſondern ſchweigende Betrach der Natur verlangte. Auch Campanella regte ihn an. Doch Bacos Instauratio magna theilte ihm den wahren Schlüſſel der N mit, ſo daß er fortan nicht bloß nach einem verbalen, ſondern einem realen Realismus, zur ſinnlichen direkten Betrachtung der D hinſtrebte. Dieſen realen Realismus in die Schule eingeführt zu h iſt des Comenius großes Verdienſt. — Durch und durch Chriſt, verl Comenius, daß aller Unterricht wie alle Zucht der Schulen von chriſtl Geiſte durchdrungen ſei. Deshalb forderte er zugleich, daß alle heidn Bücher aus den Schulen verbannt oder doch vorſichtiger als z behandelt werden müßten. „Viele Schüler ſind bloß dem Namen chriſtliche, ſie haben meiſt die Terenze, Plautus, Cicero, Ovide, Ca Tibulle, die Muſen und die Liebesgötter auserkoren; daher komm daß man mitten in der Chriſtenheit nach Chriſten ſuchen muß. Epheſiern müſſen wir folgen: ſobald ſie den wahren Glauben empfa hatten, verbrannten ſie alle curioſen Bücher als unnütz für Chri Wenn ja heidniſche Schriftſteller zuläſſig ſind, ſo iſt es ein Se ein Epictet, ein Platon. Oder ſollen Knaben etwa um des S willen die Unflätigkeiten ꝛc. des Plautus und Terenz ſtudiren?“ Comenius verfiel damit ſeiner Zeit gegenüber in das andere Extre und verkannte den wahren Bildungswerth des klaſſiſchen Alterthum Er ſtand deshalb mit dieſer Anſicht auch Luther, Melanchthon un Zwingli, wie Ratichius entgegen. — Mit Ratichius zugleich hingega verlangt Comenius die Ausbildung in der Mutterſprache, bevor ein fremde Sprache gelernt wird. Eine fremde Sprache lehren wollen, ſag er, bevor man der eigenen mächtig iſt, heißt ſeinen Sohn im Reden unterrichten wollen, bevor er gehen kann. Wenn er dann auch bei dieſem Streben und bei Einführung dieſer großen Gedanken ſeiner Zeit den Tribut zahlen mußte und ſelbſt nicht conſequent ausführte, was er wollte; — wenn er auch, der große Vertheidiger, daß man die Dinge im Original kennen lernen und die Natur mit den eigenen Augen ſehen müſſe, beim Unterricht an die Stelle der lebendigen Natur ein bloßes Buch, den Orbis pictus, das Mutterbuch aller neueren Bilderbücher,

; — wenn er endlich auch, der Kämpfer für Erlernung der Mutter-
che vor der lateiniſchen und für Pflege der erſteren, doch dieſe
ge durch fortwährende vorzugsweiſe Werthlegung auf die lateiniſche
raſeologie verkümmerte, ja den Wunſch äußern konnte, daß das Latein
der ganzen Erde als Gegengift der babyloniſchen Sprachverwirrung
verſalſprache werden möge, ein Wunſch, durch deſſen Realiſirung die
onale Einheit der Glieder untergehen müßte, und der mit dem andern,
alle Völker ein Volk, alle Menſchen geiſtig ſich gleich ſein möchten,
ammentrifft und nach Utopien gehört: ſein Orbis pictus war doch
Veranlaſſung, daß der Nürnberger Feuerlein über die bloßen
atten der Dinge zu den Dingen ſelbſt übergehen und verlangen
te, daß man die Knaben zuweilen auch ſpazieren auf die Felder
in die Gärten, Hammer-, Säge-, Papier- und andere Mühlen
r in die Werkſtätten zu allerhand Handwerkern und Künſtlern führen,
nen die Inſtrumente zeigen und ſagen, wie man ſie heiße, auch die
naben mit Zirkel, Winkelmaß beſchäftigen ſolle ꝛc.; — ſein Syſtem
ht doch von einer geſunden Geſammtanſchauung der menſchlichen
atur, der menſchlichen Verhältniſſe und der pädagogiſchen Aufgaben
s: und das iſt der ewige Werth ſeiner Pädagogik. —

Sehr hoch iſt unſerm Denker auch anzurechnen, daß er, wie
ermann Hoffmeiſter durch eine Analyſe der Didactica Magna
zur vollſtändigen Evidenz nachgewieſen, den Begriff der Volksſchule
Hinſicht des allgemeinen Bildungsziels, des Hauptbildungsſtoffs und
er Grundbildungsform zu ſeinem heutigen Umfange entwickelt hat.
r hat 1) das Bildungsziel erweitert, indem er daſſelbe über das
mittelbare Bedürfniß des evangeliſchen Glaubens- und Kirchenlebens
hinaus zur allgemeinen Menſchenbildung erhob; 2) hat er dem Bildungs-
ſtoffe einen größeren Umfang gegeben, inſofern er die Mutterſprache
und die Realien an die Stelle der evangeliſch-kirchlichen Lehr- und
Lernobjecte ſetzte; 3) verbeſſerte er die Bildungsform dadurch, daß er
die Anſchauung zum abſoluten Fundamente aller Erkenntniſſe und aller
Fertigkeiten ſetzte — eine theoretiſche Erkenntniß, die durch Peſtalozzi,
der ſeine Vorgänger nicht kannte, neue Geſtalt und eine dauernde
Verwirklichung erfuhr. Comenius iſt auch der erſte Vertreter einer
allgemeinen Volksſchule, für deren allgemeine Herſtellung gegenwärtig
auf das lebhafteſte gekämpft wird. Er wollte die Volksſchule zur
gemeinſamen Baſis des geſammten Unterrichtsweſens erhoben wiſſen.
Für dieſe Baſis forderte er eine relativ abgeſchloſſene Elementarbildung,
einen propädeutiſchen Unterricht in ſämmtlichen Wiſſenſchaften und eine
Specialmethode, die er die comparative nennt und die mit der, der

analytiſchen entgegengeſetzten ſynthetiſchen Lehrweiſe zuſammenfällt. D
Gräuel des dreißigjährigen Krieges mit ihren alles vernichtenden Fo
ließen unſern pädagogiſchen Genius nicht zu der Geltung gelan
die er verdiente; erſt im 19. Jahrhundert ſcheint er ſeine Auferſteh
feiern zu ſollen.

In der Wirklichkeit reichten die Schulen nicht an die Forderun
von Montaigne, Locke, Ratichius und Comenius heran. In Deutſchl
beſonders waren durch die Gräuel des dreißigjährigen Krieges und d
die Verknöcherung der Orthodoxie die höheren und niederen Schulen v
wüſtet. Nach dem dreißigjährigen Kriege nahmen dann die lateiniſch
Schulen, der veränderten Zeit gemäß und auf die Forderungen d
großen Pädagogen horchend, eine veränderte Geſtalt an. Die lateiniſ
Sprache hörte auf, eine zweite Mutterſprache zu ſein. Es trat fort
die deutſche Sprache als Lehrgegenſtand auf. Das Franzöſiſche wu
für unentbehrlich gehalten; dagegen wurden die Schüler vom Griechiſch
dispenſirt. Doch kam nun an die Stelle des bisherigen Formalism
das andere Extrem, — ein maſſenhafter Unterricht. Es wurden neb
den übrigen Lehrgegenſtänden noch Kriegs- und bürgerliche Baukun
Sternkunde, Gnomonik, Botanik, theoretiſche und praktiſche Philoſop
gelehrt. Es wurden Geſchichte, Geometrie, Sphärik, Hebräiſch in
Schulordnungen aufgenommen. Bei der Aufnahme dieſer einzeln
Gegenſtände herrſchte in den einzelnen Schulen große Willkür: währe
an manchen Orten die Geographie eifrig betrieben wurde, fehlte ſie i
andern Schulen gänzlich ꝛc. Das Deutſche wurde zwar überall, aber
nicht gründlich behandelt. Das Griechiſche ſank: Homer und Demoſthenes
fehlten faſt allen Schulen. Nur an einzelnen Orten wurden die Gym-
naſien durch den wohlthätigen Einfluß ausgezeichneter Fürſten weſentlich
gefördert. So in Gotha unter Herzog Ernſt dem Frommen (1641
bis 1675), dem Fürſten, der auch das Volksſchulweſen, das in Folge
des dreißigjährigen Krieges gänzlich vernachläſſigt war, in ſeinem Lande
ſoweit über die Zeit hinaushob, daß es anfangs der Gegenſtand des
Geſpöttes, bald jedoch der Gegenſtand der Nachahmung ward. Seine
Anordnungen ſind enthalten im „Methodus oder Bericht, wie nächſt
göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfſchaften
und in den Städten die unterſten Classes der Schuljugend im Fürſten-
thum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und ſollen.“
Als Zweck der Schule wird in demſelben angegeben, daß alle Kinder
im Katechismo oder deſſen Verſtande, auserleſenen bibliſchen Sprüchen,
Pſalmen und Gebetlein, wie auch im Leſen, Schreiben, Singen, Rechnen,
und wo man mehr als einen Praeceptorem hat, in Wiſſenſchaft etlicher

licher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge, in er Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher cht und guten Sitten angeführt werden mögen. Um zu diesem Ziele gelangen, wird verordnet, daß alle Kinder, Knaben und Mägdlein, wohl in Dörfern als in Städten, mit vollendetem fünften Lebensjahre ne Aufenthalt in die Schule geschickt werden sollen, und daß der Pfarrer richtig Verzeichniß aller Kinder von 5 bis zu 14 Jahren halten soll. ie Schularbeit soll durchs ganze Jahr fleißig gehalten und alle Tage der Woche außer Mittwochs und Sonnabends, da man Nachmittags rien zu haben pfleget, 6 Stunden, als 3 Vor- und 3 Nachmittage, Information angewendet, jedoch die Zeit, wo die Wochenpredigt die Schulstunden fällt, mit drein gerechnet, und selbige nicht eher, als der Ernte, in den Dörfern zwar sechs, in den Städten aber vier ochen eingestellet, entzwischen aber von den Präceptoren, zumal in n Städten nicht unterlassen werden, bei währenden Ferien Vorittage etwa auf zwei Stunden mit den Kindern, die nicht zur Arbeit ebraucht werden, durch angestellte Repetition in dem Nothwendigsten ne Uebung anzustellen, bevorab, wo sie noch in einem und andern ußen. Die Resultate des Unterrichts sollen in einem jährlichen amen dargelegt werden. In dem Examine sollen die Kinder nach ren Klassen durch alle Lektionen erforschet und hin und wieder ein rsuch gethan werden, ob der Bericht, den die Schulmeister in ihren Tabellen gethan, mit der Wahrheit übereinstimme; worbey jedoch, die Zeit zu gewinnen, nicht eine jede Lektion gantz durch mit allen Individuis zu examiniren ist. Nach verrichtetem Examine soll von den Examinatoribus die Translocation also balden vorgenommen, und dieselbe nicht dem Pfarrer und Schulmeister heimgegeben werden. Die Kinder sollen auf einmal aus der untersten in die mittlere, und aus dieser in die oberste Claß versetzt werden. Es wäre denn Sache, daß unumgänglich etliche in ihrer Claß noch ein Jahr müssen sitzen bleiben, weil sie entweder ihres schlechten Ingenii halber, oder aus anderen Ursachen im Lernen allzuweit zurückebleiben. Pflanzung christlicher Zucht und Gottseligkeit wird als eine Hauptaufgabe der Volksschule angesehen: Weil die christliche Zucht bei den Kindern so nöthig ist, daß außer derselben alle Unterweisung vergeblich angewendet wird, und mehr zu Aergern, als zum Guten ausschläget, so ist dieselbe im höchsten Fleiß und großem Eyfer zu beobachten. Und sollen die Kinder bald anfangs gewohnet werden, daß sie bei der Unterweisung, die ihnen aus dem Katechismo und Gottes Wort wird, gebührende Andacht und Aufmerkung, ohne Herumfladdern, Gaffen und dergleichen, gebrauchen, mit Bedeutung,

daß auf ſolche Maaſſe Gott ſelber mit ihnen rede, und ſie deßweg alles mit großer Ehrerbietung zu hören und anzunehmen hät welches nicht weniger von ihnen beym Gebeth unter dem Singen während dem Gottesdienſte zu erfordern iſt. Die Summa von di Lektion ſoll ſein: „Was wahrhaftig iſt, was ehrbar, was gerecht, keuſch, was lieblich, was wohllautet.“ — Den Fehlern und Sün der Schüler ſoll mit ernſtem Fleiß und beweglicher Vorſtellung der gebühr gewehret werden; wenn aber der Muthwill groß iſt und bloße Ermahnung und Verwarnung nicht helfen will, oder die begang Untugend andern ein Aergerniß gibt, ſo ſoll mit wirklicher Beſtrafu dagegen verfahren und die Ruthe gebrauchet oder das Niederknieen v ordnet, oder auf Gutachten der Vorgeſetzten mit anderm Ernſt na gedrücket werden. Die Beſtrafung ſoll aber nicht aus erhitztem Gemü geſchehen, ſondern mit ſolcher Beſcheidenheit, daß man ihnen ſage, müſſe alſo das Böſe geſtrafft werden, Gott habe es ſelber befohlen, u werdet anders nichts damit geſuchet, als daß man ſie deſto mehr v Sünden warnen, und größere Straffen verwehren wollte. —

Als Unterrichtsgegenſtände werden im „Methodus“ feſtgeſe Leſen, Schreiben, Rechnen, Singen, Religion und die „Wiſſenſchaft“ etlic nützlicher „theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge“, worun Belehrungen über Pflanzen, Thiere, Menſchen, Naturerſcheinungen, Seele lehre, Heimaths- und Vaterlandskunde, Geſetze, Haushaltung, Meßkun Kalender ꝛc. begriffen ſind und wobei Gelegenheit genommen werden ſo die Jugend von abergläubiſchen und irrigen Meinungen des gemeine Mannes abzuführen und zu lehren, daß es eben nicht allezeit der böſ Feind ſei, ſondern daß er aus Gottes Verhängniß nur bisweilen mit natürlichen Dingen ſein Spiel treibe. Im Leſen ſoll die Buchſtabir- methode gebraucht werden. Zuerſt ſollen die Kinder zur richtigen Aus- ſprache der Laute angewieſen werden, und zwar ſo, daß der Lehrer ihnen die ſechs Vokale einigemale vorſagt und ein Kind nach dem andern die Laute nachſpricht. Hierauf werden die Buchſtaben bekannt gemacht, in folgender Maaſſe und Ordnung, nemlich der Praeceptor fähet an von den Vocalibus, und ſchreibt zuerſt das „a“ auf eine gegen die Kinder geſtellte Tafel, daß ſie es alle ſehen können, und ſaget, wie der Buchſtabe heiße. Schreibet darauf ſelbigen noch 7 oder 8 mal an und nennet ihn allezeit darbei, tritt darauf zu den Kindern, und heißet ſie mit ihren Fingern oder Griffeln auf denſelben Buchſtaben in ihren Täflein oder Büchlein zeigen, ſagend: das ſei eben der Buchſtab, den er ihnen an der Tafel gewieſen und heiße der erſte, der andere, und ſo fortan, „a!“ Können die Kinder die Buchſtaben in einigen Sprüchen

richtig angeben, so wird zum Buchstabiren fortgegangen, das bis Ende des Schuljahres das Lesen vorbereitet, und so eingeübt wird, der Lehrer mehrere Male einige Zeilen langsam und deutlich vor-, welche die Kinder dann nachlesen. Beim Schreibenlernen soll Lehrer den Schülern zuerst zeigen, wie sie die Feder zu halten n, sodann auf die mit einem Rande versehenen Schreibbüchlein de Linien mit einem Griffel oder mit Blei ziehen, bis sie ohne Linien nde schreiben können. Alsdann schreibt er nach seinem besten Fleiß Vermögen den ersten Ursprung der Buchstaben, nemlich das „i" in en Zeilen nach einander an die Tafel, und lässet die Kinder solche ald in ihr Büchlein, so gut als sie können, nachmalen, gehet aber einem zum andern, und thut ihnen dazu mögliche Anweisung, wo anfahen, wie weit sie herausschreiben und wie sie die Buchstaben hen sollen, also daß er ihnen auch nach Gelegenheit die Hand führe, sie damit ziemlich fortkommen können, so hänget er sodann noch ein trichlein daran, und machet auch ein „n", nach dem „n" ein „m" nd kontinuirt die obgedachte Art, sowohl bei diesem als bei den andern uchstaben, ebenmäßig mit Anzeigung, wie einer aus dem andern zu achen sey, als aus dem c ein d, oder ein e ꝛc., insonderheit aber muß bey denen Buchstaben anhalten, die schwerer zu machen sind. Hernach erden Wörter und Sätze vorgeschrieben und zuletzt Uebungen im Recht-hreiben vorgenommen, indem die Kinder entweder auswendig Gelerntes us dem Kopfe niederschreiben, oder ihnen solches in die Feder gesagt wird. Beim Rechnen müssen die Kinder zuerst die Ziffern kennen und die Zahlen lesen lernen, worauf das Ein mal Eins — durch vielfältiges herum-Lesen auswendig gelernt und hernach also geübt wird, daß der Präceptor außer der Ordnung bald diese und bald jene Zahl frage." Hierauf sollen die vier Spezies und die Regula de Tri gelehret werden, und wie nun der Präceptor ein Kind nach dem andern an der Tafel eine Prob thun, und darauf das Exempel von allen in ihr Büchlein nachschreiben lässet: also soll er ihnen auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund richtig beibringen. Das Singen, das zu Anfang und zu Ende jedes Schulhalbtages und daneben noch in besonderen Stunden geübt wird, soll meist Choralsingen sein. Der Unterricht im Christenthum besteht zuerst im Memoriren der Textesworte des Katechismus ohne die Auslegung, von biblischen Sprüchen, Psalmen und Reimgebetlein. Dazu tritt nachher die Auslegung der Hauptstücke im Katechismus. Zuletzt soll den Kindern, bey welchen sich der natürliche Verstand je mehr und mehr mit den zunehmenden Jahren ereignet, zu dem rechten Verstand des Gelerneten nothwendige Anweisung

gethan, und ſelbiger inſonderheit bey denen, die entweder zum Gebra
des heiligen Abendmahls, oder zur gänzlichen Dimiſſion aus der Sch
zu bereiten ſind, geſchärffet werden.

Der Lehrſtoff iſt — nach dem Schulmethodus — in drei Kla
vertheilt: 1) In die unterſte Klaſſe gehören die Anfänger, und es wer
darin die Texteworte des Katechismus, die im Leſebuch für dieſe Kl
bezeichneten bibliſchen Sprüche, der 23., 100. und 107. Pſalm, ne
6 Reimgebetlein, die Buchſtaben, Silben und Anfang im Leſen gele
2) In der mittlern Klaſſe werden die ſechs Hauptſtücke des Katechism
mit der Auslegung, die als in dieſe Klaſſe gehörig bezeichneten bibliſ
Sprüche, der 1., 46., 67., 110., 121. und 130. Pſalm, ſowie ze
Reimgebete gelernt. Das Leſen wird geübt und das Schreiben begonn
Zahlenkenntniß, Ein mal Eins, auch wohl Addiren und Subtrahir
treten ein. 3) In die obere Klaſſe gehören die Kinder, welche
Lectionen der mittleren Klaſſe abſolvirt und abſonderlich im Leſen ſow
gebracht worden, daß ſie ohne ſonderlichen Anſtoß damit fortkomm
können, und alſo mit Nutz haben fortgeſetzt werden mögen. Es wi
nachgeholt, was im Katechismus noch zurückgeblieben iſt, als die Hau
Tafel und Fragſtücke Luthers. Sodann tritt ein weiterer Unterricht
der chriſtlichen Lehre nach dem „kurzen Begriff und den chriſtlich
Lehrpunkten“ ein; drei und zwanzig Pſalmen werden getrieben und
noch übrigen Reimgebetlein. Das Leſen wird zur Fertigkeit gebrach
das Schreiben fortgeſetzt und die Rechtſchreibung geübt. Im Rechne
werden die vier Species und die Regel de Tri durchgenommen. Da
wo man in Städten und Dörfern mehr als einen Lehrer bei der Schule
hat, ſoll auch Unterricht in den gemeinnützigen Kenntniſſen eintreten. —

So hatten in Gotha mit dem Eintritt in das achtzehnte Jahr-
hundert die Volksſchulen bereits eine vollſtändige Organiſation erhalten:
die Schulpflichtigkeit war ausgeſprochen, die Controle des Schulbeſuchs
war geordnet, Schülergeſetze, Schulziele, Lectionspläne, Anweiſungen zur
Ertheilung des Unterrichts waren erſchienen, die Schuldisciplin vor
allem war, und zwar im chriſtlichen Geiſte geregelt, der Unterricht war
dem ſubjectiven Belieben entrückt und nach methodiſchen Grundſätzen
eingerichtet. In den andern deutſchen Ländern wuchs das Volksſchul-
weſen allmählich dem hohen Beiſpiele in etwas nach. Die lüne-
burgiſche, braunſchweigiſche heſſiſche ꝛc. Schulordnung
forderten, wenn nicht Gleiches, doch Aehnliches. Die Volksſchulen mehrten
ſich; in allen bedeutenden Dörfern wurde eine Schule angelegt, und die
Orte, wo die Zahl der ſchulfähigen Kinder ſehr gering war und wo
eine ſelbſtändige Schule aus Mangel an Geldmitteln nicht gegründet

den konnte, wurden in die ihnen zunächst liegenden Schulen einge-
lt. Freilich waren die Unterrichtsgegenstände selber noch einseitig
vor allem einseitig vertheilt. Im Sinne und Geiste der orthodoxen
richtung nahm der Unterricht in der Religion fast die ganzen Schul-
den ein, und wiederum bestand dieser religiöse Unterricht meist in
dächtnißübungen. Dieser Geringschätzung des irdischen Lebens ent-
chen dann auch die falschen Ansichten von diesem Leben, denen zufolge
Kindern das kalte Baden und Schwimmen in fließenden Wassern
boten war, weil es der Gesundheit schädlich sei und oftmals Lebens-
fahr nach sich ziehe. Und wie der Unterricht, so ward auch die Zucht
ist in den wirklichen Schulen mechanisch: sie bestand in Dressur.
as die Schulordnungen wollten, war vortrefflich; was die Schulen
steten, entsprach nur an den wenigsten Orten diesen Anforderungen.
e Schuld an diesem Verhältniß zwischen der Idee und der Wirk-
hkeit lag zum Theil in der Starrheit der Orthodoxie, des zu Eis
worbenen protestantischen Princips, zum Theil in der Ungeneigtheit
s Volkes, das die Schulen mehr als Feinde wie als Freunde, ansah,
m Theil aber auch in dem Mangel an hinreichender Bildung der
olksschullehrer, die meist auf lateinischen Stadtschulen unterrichtet waren,
er nur selten einige Berufsbildung mitbrachten. Zwar sollen zu Schul-
eistern — der Titel „Schulmeister" wird jetzt allgemein gebräuchlich,
d das Schulamt beginnt allmählich über das damit verbundene
irchenamt das Uebergewicht zu erhalten — nur solche Personen ge-
wählt werden, welche im Lesen, Schreiben und Rechnen geübt, vorzüglich
aber im Christenthum und der wahren Gottesfurcht gegründet sind. Doch
sank mit dem Verfall der Stadtschulen auch die Bildung der Schullehrer,
und wegen der geringen Besoldung derselben entstand sogar Mangel
an wenig gebildeten. Die feste Geldbesoldung der Volksschullehrer, die
gewöhnlich aus dem Kirchenkasten floß, bestand meist nur in wenigen
Thalern; das Schulgeld, das in Kursachsen wöchentlich 3 Pfennige von
jedem Kinde betrug, war eine der Haupteinnahmen; dazu gesellten sich
stehende Naturalbezüge: der Reihetisch, der Garbenzehnd, Getreidezinsen,
Brote oder Brotkorn, Würste, Ostereier, Holz, Stroh ꝛc. Alles ins-
gesammt reichte jedoch meist nicht zu einem anständigen Auskommen
hin. Die Schulmeister trieben deshalb mehrentheils ein Handwerk,
oder suchten durch Feldarbeit, wobei sie oft die Schuljugend zu Hülfe
nahmen, ihren nothdürftigen Unterhalt zu erwerben. Wo aber Nahrungs-
sorgen herrschen, da mangelt, selbst wenn das Wissen nicht fehlt, die
Frische des Geistes, die nothwendig ist, um in der Schule nicht in
Mechanismus zu versinken.

§ 30. Die ſpiritualiſtiſche und religiöſe Oppoſition gegen den Hierarchismus

Die realiſtiſche Oppoſition gegen die ſcholaſtiſche Orthodoxie in Erziehung war vorzüglich von den drei Culturvölkern der Neuzeit, Franzoſen, Engländern und Deutſchen, und zwar in ſo innerer Uebereinſtimmung aufgenommen, daß immer ein Volk den Grundton, den ein andere angeſchlagen hat, weiterführte, und jeder große Gedanke, der bei dem Volke ausgeſprochen ward, bald auch in dem andern Widerklang fand. Es hatte deshalb die geiſtige Bewegung alle Männer der Wiſſenſchaft und der civiliſirten Welt ergriffen und in der Erziehung Wellen geſchlagen, die in der verſumpften orthodoxen Methode der Alt richtung eine gewaltige Bewegung hervorriefen. Doch war hier dieſer Sturm nur von kurzer Dauer. Die neuen Gedanken prallten noch am Geſetz der Trägheit ab: in den Schulen hauſte nach wie vor der ſcholaſtiſche Orthodoxismus. Entſchieden wurde unterdeß der Schlag gegen denſelben, als die Oppoſition den Boden der Religion, der von den realiſtiſchen Streitern zum Theil vernachläſſigt ward, betrat und von hier aus die Geiſtloſigkeit bekämpfte. Die idealiſtiſche Oppoſition gegen die orthodoxe Erziehung, d. i. die Oppoſition, die vom Quell der Religion, vom Gefühl aus, gegen die orthodoxe Religion kämpft und von da auch gegen die orthodoxe Scholaſtik in der Erziehung den Kampf aufnimmt, und die als katholiſche im Janſenismus und als proteſtantiſche im Pietismus ihren wichtigſten Repräſentanten hat, verpflanzte die Oppoſition wahrhaft ins Leben, ſo daß nachher, durch deren Arbeiten gefördert, der Realismus in verjüngter Geſtalt als abſtract menſchliche Erziehung auftreten konnte. Das Princip der religiöſen Vereinzelung und Verſelbſtändigung des Individuums, das Luther ausgeſprochen hatte, brachte die orthodoxe katholiſche und lutheriſche Kirche gewaltſam zur Herrſchaft, indem ſie durch die Tyrannei ihres Formalismus und den Druck ihres Prieſterthums die tiefe, gemüthliche Innigkeit in Kirche und Schule zur Oppoſition wachrief und damit von der Autorität der Vergangenheit, vom Kirchenthum und von der Prieſterherrſchaft, befreite.

a. **Der Janſenismus** verwirklichte durch die Aufnahme der auguſtiniſchen Lehre von der unwiderſtehlichen Gnade und von dem abſoluten göttlichen Erwählungs- und Verwerfungsrathſchluſſe das proteſtantiſche Glaubensprincip innerhalb der katholiſchen Kirche, während er in der Lehre von der Kirche und den Sakramenten katholiſch blieb. Die Janſeniſten vertraten das Gefühl gegenüber dem jeſuitiſchen Verſtande, die tiefe Innerlichkeit des Geiſtes gegenüber dem ſittenverderblichen Probabilismus des Jeſuitismus. In den Lehr- und Erziehungsanſtalten

Port-Royal verwirklichten sie ihre Erziehungsgrundsätze. Im Wesentlichen waren dieselben nicht frei von ihrem Gegensatze, vor dem sie flohen und den sie bekämpften; der Jesuitismus vernichtet die Individualität, indem er sie zur Maschine macht, und der Jansenismus vernichtet sie, indem er sie im Gefühl der Sündhaftigkeit auflöst. Ihr Licht jedoch war die Tendenz auf die Innerlichkeit des Geistes, worauf sie bauten. Auf dem Gebiete der Zucht herrschte in ihnen herzliche Liebe zur Jugend, selbstlose Hingebung für die Interessen der Schule und der Menschheit. In Sachen des Unterrichts wurde in ihnen eine naturgemäße, einfache, rationelle Methode angewandt. Man wollte ein tieferes Studium der Religion mit einer gründlichen Betreibung der Sprache und der Philosophie verbinden. Zum Schulgebrauch wurden die berühmt gewordenen Lehrbücher von Port-Royal geschrieben, welche durch methodische Klarheit auf die Fortschritte des Geistes und der Litteratur bedeutenden Einfluß übten. Lancelot verfaßte die erste lateinische Grammatik in französischer Sprache, die sich zugleich durch ihre Anordnung, durch die Kürze und Präcision der Regeln, wie durch geschickte Verbindung der Regeln und Beispiele auszeichnete und dadurch sowohl den Geschmack für das klassische Alterthum, als auch den Gebrauch der französischen Sprache in den Schulen beförderte. Gleich wichtig ward seine griechische Grammatik, welche die einzelnen Regeln auf allgemeine Prinzipien zurückführt, — und sein etymologisches Werk, der Jardin des Racines grecques, worin er die bekanntesten griechischen Wörter mit ihren Wurzeln in leicht zubehaltende Verse gebracht hat. Am wichtigsten jedoch wurde die französische Grammatik, die Anton Arnault entwarf und Lancelot ausführte. Sie ist, sagt Hahn, nicht nur eine Sammlung von Regeln in der französischen Sprache, sondern zugleich der erste und doch ein ausgezeichneter Versuch einer allgemeinen Grammatik, — tiefe und doch einfach ausgedrückte Betrachtungen über die Natur der Sprache überhaupt.

Die Schulen von Port-Royal gingen unter. Aber ihr Geist lebte wieder auf in Rollin und Fenelon. Rollins 1726 erschienene „Anweisung, wie man freie Künste lehren und lernen soll, stürzte das ganze Gerüst der alten Rhetoriker, alle Künsteleien der oratorischen Wendungen und Kniffe um, und an die Stelle der willkürlichen Regeln setzt er das Verständniß und die lebendige Bewunderung der großen Meister der alten Litteratur. Daneben hat er das hohe Verdienst, den historischen Studien endlich in den Collegien der Universität Eingang verschafft zu haben. Durch ihn ist die Geschichte ein bleibender Gegenstand des Unterrichts geworden, obschon sie auch jetzt nicht als ein dem klassischen

Unterricht ebenbürtiger Studienzweig, sondern nur sehr beiläufig und als Nebensache behandelt wurde; die alten Sprachen blieben nach wie vor der einzige Hauptgegenstand des öffentlichen Unterrichts. —

In vielen seiner Anschauungen stützte und berief sich Rollin auf einen anderen Mann, der gleich ihm das französische Erziehungswesen aus dem innersten Grunde heraus verbessern wollte, — auf Fenelon (1651 — 1715). Er schrieb für die Herzogin von Beauvilliers sein Buch „de l'éducation des filles:" — einer der ersten Versuche, die Aufgaben der weiblichen Erziehung im Zusammenhange darzustellen durchdrungen von der hohen Wichtigkeit der weiblichen Erziehung, denn — davon geht Fenelon aus — es ist ausgemacht, daß eine schlechte Erziehung der Frauen viel mehr Unheil erzeugt, als die der Männer. Fenelon sieht die Frauen als die Trägerinnen der religiös-sittlichen Ideen an, vorzugsweise berufen, die ideale Richtung des Lebens festzuhalten und auf andere überzuführen. Von der Religion des Herzens muß deshalb alle weibliche Bildung ausgehen. Dabei darf jedoch die intellectuelle und vor allem die praktische Bildung nicht unberücksichtigt bleiben. Denn die Frau muß in dem unterrichtet werden, was ihre Lebensaufgabe ausmacht Sie soll die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder haben, die Aufsicht über die Hausgenossen und die Aufsicht über das Haushalten. Sie muß daher die Natur jedes ihrer Kinder zu erforschen vermögen und wissen, wie sie mit ihm umzugehen hat; sie muß Neigungen und Verstand der Kinder kennen lernen, um ihren aufsteigenden Begierden zuvor zu kommen, ihnen gute Lehren beizubringen und ihre Fehler zu verbessern. Sie muß ihr Beobachtungsvermögen so geschärft haben, daß sie ihr Gesinde bis auf den Grund kennt. Eine Hausfrau muß vollkommen in der Religion unterrichtet sein und einen reifen, festen, in Regierungssachen ihres Hauswesens wohlerfahrenen Verstand haben. Sie muß endlich die ganze Haushaltung verstehen und üben: man braucht gewiß einen höheren Verstand, in den Künsten der Haushaltung unterrichtet zu sein und ein Hauswesen, das eine kleine Republik ist, wohl anzuordnen als zu spielen, von Moden zu reden und kleine Höflichkeiten in Gesellschaften anzubringen. Darum soll man die Töchter bei Zeiten an das häusliche Regiment gewöhnen und ihnen etwas zu thun geben, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen. Lehret auch eure Tochter fertig und ohne Fehler lesen und schreiben, sowie die vier Species der Rechenkunst. Darnach gebet ihr Geschichtsbücher — griechische, römische, französische Geschichte, wodurch ihr Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben, zugleich aber auch ein Ekel an Komödien und Liebesgedichten erzeugt wird.

hält im allgemeinen dafür, daß ein vornehmes Mädchen Spanisch Italienisch lernen müsse; doch dienen ihr diese zwei Sprachen fast nichts, als daß sie gefährliche Bücher liest: es stehet bei der Erung derselben mehr zu verlieren als zu gewinnen; die lateinische che wäre ihr noch nützlicher; denn sie ist die Sprache der Kirche. e der Poesie und Redekunst würde ich ihr zu lesen gestatten, wenn ähe, daß ein Mädchen Lust dazu hätte und ihr Verstand kräftig g wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauchs dieser Dinge alten. Die Musik soll man ihr beibringen, wenn sie Talent dazu aber ohne dabei aus den Schranken der Gottesfurcht zu schreiten. Malerei zu erlernen ist gleichfalls nützlich: durch sie können und en die weiblichen Arbeiten, Stickwerke ꝛc. mehr als bisher den Ge- der Schönheit entsprechen.

Die Herzogin von Beauvilliers erzog ihre Kinder nach den in elons Schrift niedergelegten Grundsätzen, und als ihr Gemahl, ein nn von exemplarischer Frömmigkeit und unwandelbarer Pflichttreue, n Gouverneur der drei Söhne des Dauphin, der Herzöge von Bourgne, von Anjou und von Berry bestellt war, erbat sich dieser, zur eude von Frankreich, Fenelon zur Unterweisung der Prinzen. Die tte ward trotz des Verdachtes, daß Fenelon ein verkappter Jansenist gewährt, da Bossuet denselben niederschlug. Fenelon unterzog sich tan seiner glänzenden und schwierigen Aufgabe mit allem Reichthum nes Geistes und mit aller Kraft seines tiefen Gemüthes, mit einer reue zugleich und einer Gewissenhaftigkeit, welche die erfreulichsten sultate zur Folge hatte und ihn zu einem der vorzüglichsten Prinzenzieher aller Zeiten machte. Der älteste der Prinzen, Herzog von Bourgogne, der acht Jahre alt war, als Fenelon 1689 sein Führer wurde, war stolz, anmaßend, heftig und unlenksam, empfänglich für das Gute, aber zugleich in flüchtiger Laune das Edelste mit Füßen tretend. Fenelon erkannte, daß er zuerst das Herz seines Zöglings gewinnen müsse, ehe er an die Entwicklung seines Verstandes denken dürfe. Mit unendlicher Geduld brachte er die unendliche Beweglichkeit desselben zum Stehen: er ließ ihn die leidenschaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen und brach den egoistischen Trotz an dem Aufschauen zum Herrn aller Herren, vor dem menschliche Größe in nichts verschwindet. Dabei wußte er — sagt Kämmel — eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachsten Formen anzubringen: leichte Erzählungen, einfache Allegorien, muntere Dialoge; Mythologie und Geschichte, die Schriften der Dichter und Redner, der Philosophen wurden für diesen Zweck ausgebeutet. Das Mitgetheilte ließ er sodann

von dem Prinzen bald überſetzen, bald mündlich wiedergeben und mancherlei Weiſe nachbilden. Nur langſam und in angemeſſener Reihefolge, auch bei Geſprächen, bei Spielen, bei Tafel und bei Spaziergängen führte er ihn in das Gebiet des Wiſſens ein und brachte dadurch zu zuſammenhängendem Nachdenken und zur Stetigkeit in der Verarbeitung des Aufgefaßten. — Denſelben Weg ging Fenelon mit ſeinen Zöglinge bei Erlernung der Sprachen. Im lateiniſchen Unterricht ließ er aus den einfachſten Elementen die Sätze, bei Bearbeitung der Sätze die Regeln entſtehen, und von da leitete er zur Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Lateiniſchen und Franzöſiſchen an. In den Klaſſikern des Alterthums, von denen er übrigens nur wenige für wahrhaft muſtergültig hielt, und von denen er beſonders Homer, hinter den Virgil weit zurücktrat, dann Sophokles und von den Lateinern Cicero und die Hiſtoriker hochſtellte, ſchätzte er beſonders die formale Schönheit und bezeichnete als ihre höchſten Vorzüge ihrer Jugendlichkeit Naturwahrheit und Simplicität. Von dieſen Grundanſchauungen aus machte er ſeinen Zögling mit dem klaſſiſchen Alterthume bekannt. Von den römiſchen Hiſtorikern lernte der Prinz nach und nach Cäſar, Livius und Tacitus kennen, und es iſt — bemerkt Kämmel richtig und bezeichnend für den Schüler und für den Lehrer, daß der erſte beſonders an Tacitus ſich erfreute, deſſen Werke er ſpäter vollſtändig überſetzte. — Im weiteren Fortſchreiten wurde der Prinz auch in die Geographie und Geſchichte eingeführt und dabei beſonders das Land, deſſen Regent dieſer einſt werden ſollte, berückſichtigt. Späterhin wurde der hiſtoriſche Unterricht eine umſichtig geleitete Lectüre: zur Kenntniß der kirchlichen Entwicklung wurden die hiſtoriſchen Bücher der heiligen Schrift, ausgewählte Briefe von Cyprian, Ambroſius, Auguſtin und Hieronymus, Stücke von Prudentius und Paulinus, ſowie Boſſuets historie des variations, — für die Staatengeſchichte die Werke der franzöſiſchen, niederländiſchen und deutſchen Geſchichtsſchreiber geleſen. Mit dieſer Lectüre traten ſchriftliche Ausarbeitungen, Auszüge, chronologiſche Tabellen ꝛc. in Verbindung. Auch wurden Catos Buch vom Landbau, Columella, Heſiods Werke und Tage, Xenophons Oekonomikus zur Einführung in die Realien geleſen. — Zuhöchſt endlich erhob ſich der Unterricht zu philoſophiſchen Betrachtungen, die aber meiſt in hiſtoriſchen Entwicklungen beſtanden. Von hier aus wurde das Chriſtenthum tiefer gewürdigt und die Philoſophie weſentlich als die Wiſſenſchaft betrachtet, Zuſammenhang in die erworbenen Kenntniſſe zu bringen, an folgerichtiges Denken zu gewöhnen und die Gebiete des Wiſſens und des Lebens frei überſchauen zu lernen.

Als Fenelon nicht unmittelbar mehr auf seinen königlichen Zögling ken konnte, fühlte er das Bedürfniß, wenigstens mittelbar noch die ldung des Thronerben vollenden zu helfen. Das der Grund zur sarbeitung seines Télémaque, dessen Veröffentlichung 1699 in land wider seinen Willen erfolgte, in dem man am Hofe eine Abilderung der höfischen Verhältnisse, im schwelgerischen Idomeneus den nig Ludwig, in Protesilaos den Minister Louvois ꝛc. erblickte, und dessen Darstellung allerdings unwillkürlich Züge von dem, was nelon gesehen und erlebt hatte, übergegangen waren. Das Werk — „Fürstenspiegel" — wurde in Frankreich mit ungeheurem Enthusmus aufgenommen, weil es einerseits den Mißstimmungen jener it über Ludwigs Herrschaft Worte zu geben schien, und weil es dererseits nachweist, daß im Alterthum nicht bloß die Musterbilder r oratorische und poetische Darstellungen, sondern auch politische Ideale u suchen seien. Es hat deshalb zahlreiche Ausgaben, unzählige Uebertungen und Nachbildungen erlebt, und erfüllt allerdings, so hoch oder niedrig man auch über seinen poetischen Werth denken mag, vollmmen die ihm gestellte Aufgabe: — dem künftigen Könige von Frankich zu zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei, und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch ie Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen.

In England traten die Puritaner und die Methodisten gegen die Erstarrung der Staatskirche auf.

Die Methodisten (der Name ward früher etwa gleichbedeutend mit Theoretiker oder Systematiker von solchen gebraucht, die in Wissenschaft oder Praxis eine strenge Methode verfolgten) brachten vorzüglich in die Häuser und Hütten der bis dahin so vernachlässigten Masse religiöses Leben; und indem sie dadurch für die Neubelebung des Princips der Reformation auch in den unteren Schichten der Gesellschaft eintraten, so gaben sie der Erziehung und Bildung des Volkes im allgemeinen einen neuen Anstoß, und wirken sie bis in die Gegenwart herein für dieselbe mit Eifer. Seit 1839 ist von ihnen ein Erziehungsausschuß gegründet, nach dem jede Schule unter der unmittelbaren Aufsicht eines jährlich gewählten Localausschusses besteht, zu dem die Bezirksprediger amtshalber gehören; die Localbehörden sind dem Erziehungsausschuß untergeordnet, der den Verkehr mit der Gemeinschaft der Oberbehörde, wie mit der Regierung vermittelt, die Bildung der Lehrer leitet, Lehrer für Schulstellen prüft und empfiehlt, den Schulplan

entwirft, die Schulen visitirt ꝛc. Besonders viel thut der Methodis
für die Erziehung der Armenkinder. Die Zahl der methodistis
Sonntagsschulen belief sich 1856 auf 4166 mit 437814 Kindern
76517 freiwilligen Lehrern; daneben hatten sie 434 Tagschulen
52630 Kindern. 1859 standen unter der wesleyanischen Erziehu
behörde 466 Tagschulen mit mehr als 60000 Schülern, und
Sonntagsschulen mit 455000 Schülern. In Westminster ist eine Nor
schule, in welcher Lehrer und Lehrerinnen für Volksschulen geb
werden. Nur entschieden religiöse Lehrer, Mitglieder der Gemeins
werden angestellt. Jeden Tag wird die Bibel gelesen und erkl
werden die wesleyanischen Katechismen vorgenommen; der Unter
beginnt und schließt mit Gebet; die Kinder müssen den wesleyanis
Gottesdienst besuchen; — jedoch werden auch die Kinder von N
Wesleyanern in die Schulen aufgenommen und, auf Verlangen
Aeltern, vom Gottesdienst dispensirt.

Die Puritaner erstrebten die sittliche Wiedergeburt des englis
Volkes. Naturgemäß mußten sie auch den Kampf gegen den Formalism
und Scholasticismus in den Schulen aufnehmen; und einer ihrer edel
Repräsentanten trat in die Vorderreihen des Kampfes: — **Johan
Milton** (1608—1674), der Dichter „des verlornen Paradieses.“ S
in seinem Kampfe mit den Prälaten hatte er zürnend hervorgeho
wie armselig der Unterricht für die niederen Klassen in England beste
sei, und an welchen Uebelständen die Bildungsanstalten für die V
nehmen litten. Er hatte gefordert, man solle der Kirche ihre gemi
brauchten Schätze wegnehmen und gute Schulen dafür bauen.
verlangte, daß der Staat es als eine heilige Pflicht ansehe, Sorge
tragen, daß der reine Same der Tugend in die jungen Herzen eingestre
werde. Er hatte sehr ernstlich an eine planmäßige, von oben geordne
ästhetische Erziehung des Volkes gedacht. Nun schrieb er auch ein kleines
Buch über die Erziehung, — aus dem Widerwillen gegen den seichten
Nominalismus und trocknen Formalismus der englischen Gelehrten-
schulen und Universitäten erzeugt, ein Ruf zur freien humanen Bildung,
der verlangt, daß alles Wissen nütze sei, der aber unter dem Nützlichen
das Gute versteht, — „kein Bogen, den jeder spannen kann, der sich
ein Schulmeister nennt.“ „In den bestehenden Schulen werden die
Sachen gegenüber den Sprachen vernachlässigt, und doch ist die Sprache
nur das Werkzeug, um uns nützliche, wissenswerthe Dinge mitzutheilen.
Vernünftig ist der Unterricht, wenn Sachkenntniß und Sprachkenntniß
stets gleichen Schritt halten.“ Milton nun will auf diesen vernünftigen
Weg führen, — auf den Weg, der vom Sinnlichen zum Geistigen

eigt. Er will einen Plan der Erziehung geben, der an Inhalt und fang weit reicher und doch weit weniger zeitraubend, weit zuverläſſiger zweckmäßiger iſt, als der gebräuchliche. Das Ziel dieſer ſeiner demie iſt allgemeine Bildung; praktiſche Fachſtudien ſind ausgeſſen; die Akademie iſt zugleich Gymnaſium und Univerſität; jeder ling ſoll es bis zum Magiſter artium bringen. Die Theologie rt zu ihren Unterrichtsobjecten, weil ſie zur allgemeinen Bildung rt: ſie iſt die höchſte aller Wiſſenſchaften und ihr Object, die nntniß Gottes, das Wiſſensziel aller denkenden Menſchen. Alle ſenſchaft und Lehre der Erziehung aber muß ſich auf den Staat ehen; denn nur das iſt eine vollſtändige und würdige Erziehung, che einen Mann dazu bildet, alle privaten und öffentlichen Pflichten Kriege und im Frieden gerecht, geſchickt und großherzig zu erfüllen. r Studiengang in der Akademie wird demnach folgender ſein: Zuerſt die Grammatik vorzunehmen. Leſeübungen aus ausgewählten leichten ſchnitten moraliſchen Inhalts, z. B. Quinctilian. Dazu müſſen gänzend die Erklärungen und Reden des Lehrers kommen, welche mit uer und Nachdruck in den empfänglichen Gemüthern Eifer zum Lernen, wunderung der Tugend, Verachtung alles Kindiſchen, Luſt an allem ännlichen wecken. Daneben werden die Anfangsgründe der Arithmetik d Geographie gelehrt. Ferner die Hauptſtücke der Religion und die bliſche Geſchichte, welche vor dem Schlafengehen einzuprägen ſind. In der nächſt höheren Abtheilung werden die alten Ackerbauſchriftſteller: Cato, Varro, Columella geleſen, deren Sprache ihre Schwierigkeit hat, deren Gegenſtand aber eben ſo leicht verſtändlich als hwichtig iſt. Vorträge über Länderkunde und Naturkunde ſchließen ch hier an; auch wird die Grundlage im Griechiſchen gelegt. — Nun mmt die Klaſſe, welche ſich die reinen und angewandten Naturwiſſenſchaften ſo weit aneignet, als die allgemeine Bildung fordert. Den Schlüſſel dazu bietet die Mathematik. Im Zuſammenhange damit werden die römiſchen und griechiſchen Autoren dieſer Fächer ſtudirt: Plinius, Seneca, Ariſtoteles: auch Celſius und Vitruv. Dieſer Unterricht muß höchſt lebendig und praktiſch ſein, damit die große Frucht des Naturſtudiums, Schärfe der Beobachtung, Gewandtheit der Sinne, Beherrſchung der äußeren Welt, reich und voll gewonnen werde. Dann wird der Schüler auch die Fähigkeit haben, die Naturpoeſie der Alten, Lucrez, Theokrit, Heſiod, zu verſtehen. Schwierigkeiten der Sprache ſind überall leichter zu überwinden, als Schwierigkeiten der Sache, obwohl man gewöhnlich das Gegentheil glaubt. — Die Kenntniß der Natur iſt indeſſen nur eine Vorſchule für die Kenntniſſe der menſchlichen

Dinge: — aus dem Reiche der erhabenen Nothwendigkeit treten
nun heraus auf das Gebiet der Freiheit und Sittlichkeit. Wir le
die ethiſchen Schriftſteller des Alterthums kennen, Cicero, Plut
Xenophon, Platon (die beredten Erläuterungen des Lehrers thun
ihrige hierbei); auch ſind David und Salomo in den Abendſtunden
zu vergeſſen. In der Poeſie machen wir einen Fortſchritt von
Naturſchilderungen zu den Dichtungen mit moraliſchen Zwecken, u
denen die Komödien die vollkommenſten ſind. Italieniſch iſt neben
leicht zu lernen; die Luſtſpiele in dieſer Sprache ſind empfehlenswe
weil ſie moderne Sitten abſpiegeln. — Nun geht es weiter aufw
zum Sittlichen in ſeiner höchſten Potenz, — zum Staate. Vo
wirthſchaft, Geſchichte, Politik, Rechtskunde kommen an die Re
Die alten Hiſtoriker und Redner, die Heldengedichte und Tragö
werden nicht nur geleſen, ſondern vorzügliche Stellen daraus wer
auswendig gelernt und mit feierlichem Anſtande vorgetragen. Und da
über der Erde der Himmel nicht fehle, widmen die jungen Mänr
ihre Abende der Gottesgelahrheit und Kirchengeſchichte, mit fleißig
Berückſichtigung des Hebräiſchen. — Den Abſchluß des Ganzen bil
die organiſchen Künſte — Logik, Rhetorik, Poetik. — Bei alle
darf aber der Leib nicht vergeſſen werden. Der Geiſt ſoll nicht e
ſeitig gebildet werden. In dem geſunden Körper ſoll eine geſu
Seele wohnen. — Eine reinliche Wohnung, ein kräftige Koſt ſoll
Zögling in der Anſtalt ſelbſt finden. Die Zeit der Arbeit ſoll mit d
Zeit der Erholung regelmäßig abwechſeln. Muſikaliſche Studien ſoll
zur Erholung, zur Erheiterung und Erfriſchung des Geiſtes diene
Körperliche Uebungen ſollen den Leib ſtärken und ſtählen. Reiſen i
fremde Länder endlich ſollen unternommen werden, nicht um Grundſät
zu erwerben, ſondern um die Erfahrung zu erweitern und um weiſe
Erfahrungen zu ſammeln. —

In Deutſchland trat die religiöſe Oppoſition gegen den Orthodoxismus als **Pietismus** auf, deſſen Begründer **Philipp Jacob Spener** (geb. 1635) war, als er ſprach: „Vor allem muß man den Grundſatz feſthalten, daß das Chriſtenthum ſich nicht im Wiſſen, ſondern in der Ausübung zeigt, und daß daher die Chriſten fleißig angeleitet werden müſſen zu Werken uneigennütziger Liebe, zur Bezähmung ihres Unwillens über erlittene Beleidigungen, zur Enthaltung von aller Rache, zu einer wohlwollenden Geſinnung, welche auch dem Feinde Gutes thut, zur Liebe und Duldung auch auf theologiſchem Gebiete.“ Auf das Schulweſen wirkte Spener durch Neubelebung des katechetiſchen

terrichts, wozu er seine Katechismusvorträge, „Einfältige Erklärung christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers“ „Katechetische Tabellen“ veröffentlichte. Zugleich verlangte er, daß en Schulen tugendhafte Menschen, nicht bloß Gelehrte gebildet en: „Muß man sich nicht wundern, daß aller Fleiß in den Schulen uf Latium verwendet wird, so daß für Hellas wenig übrig bleibt, Judäa kaum etwas?“

Auf diesem Grunde, den Spener gelegt, ward eine Gebäude auf=t, das imponirend in der Geschichte des Christenthums dasteht und Baumeister Nicolaus Ludwig Graf von Zinzendorf heißt. ar der Stifter der Herrnhuter, deren Princip das Centrum m Versöhnungstode Jesu hat, woraus fürs Leben und im Leben durchgängig asketische Weltanschauung, zugleich auch ein strenger t und eine tiefe Gottinnigkeit, für die Theologie aber Gleichgültigkeit n die dogmatischen Spitzfindigkeiten folgt. Als Ziel der Erziehung en die Herrnhuter auf, in der Jugend so frühzeitig als möglich und während die Liebe Gottes in Christo zu wecken und zu beleben, sowie jeder Gelegenheit ans Herz zu legen, daß sich ein Christenkind als genthum des Herrn, der es geschaffen und theuer erkauft, betrachten d als ein brauchbares Glied der bürgerlichen Gesellschaft in frommer muth einzig und allein zu Gottes Ehre leben müsse. Ihre Orts=ulen ertheilen Knaben und Mädchen, jedoch abgesondert, (den Knaben ch in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache) bis zum 13. nd 14. Jahre Unterricht. Der Ortsgeistliche ist der Aufseher der Schule: er giebt zugleich in sämmtlichen Klassen den Religionsunterricht. Und da ein Hauptaugenmerk bei der Brüderunität ist, daß die Kinder schon in ihren zarten Jahren die rechten Eindrücke von dem Verderben des Menschen und dem Heil in Christo bekommen, so werden noch außer der Schule nicht nur die Kinder, sondern auch die Knaben und Mädchen, welche schon bei der Handarbeit angestellt sind, von dem Prediger des Orts in den Grundwahrheiten des Evangeliums unter=richtet und darüber befragt, — auch dieselben so vorgetragen, daß ihnen zugleich gezeigt wird, wie sie zum Genuß der durch Jesu blutige Versöhnung erworbenen Gnade und Heilsgüter gelangen können. — Neben den Ortsschulen bestehen Unitätserziehungsanstalten für die Kinder der Missionäre und andere Diener der Unität, welche in Folge ihres Berufes die Erziehung ihrer Kinder nicht selbst besorgen können. Es wird in diesen Anstalten Sorge getragen, daß die Kinder nicht nur äußerlich mit aller Nothdurft besorgt, sondern auch mit der größten Sorgfalt gepflegt und mit älterlicher Treue von dazu bestimmten Brüdern und

Schwestern erzogen werden, wie es auch in den Gemeinorten mit den Waisenkindern geschieht. Für höhere Bildung dient das Pädagogium zuerst in Barby, dann in Niesky, wo unter Aufsicht eines Inspectors und bei klösterlicher Einrichtung alte und neue Sprachen, Mathematik und Geschichte gelehrt werden. Daneben findet sich — zu Gnadenfeld — ein theologisches Seminar für die Geistlichen der Unität, wo außer der Theologie auch Vorträge über Geschichte, Mathematik, Naturkunde ꝛc. gehalten werden: es herrscht daselbst Denkfreiheit, indeß im Amte keine Abweichung von der feststehenden Dogmatik und Liturgie gestattet ist; der Cursus ist zweijährig; pünktlicher Besuch der Vorlesungen ist strenge Forderung. — In England und Nordamerika besitzt die Unität für ihre Geistlichen und Diaspora-Arbeiter besondere gelehrte Erziehungsinstitute. Philologen, Aerzte und Rechtsstudirende besuchen seit 1770 die Universitäten. In den meisten Brüderkolonien bestehen zugleich Pensionen für Knaben und Mädchen, deren Aeltern nicht zu den Brüdergemeinden gehören, — in welchen die Kinder zusammenwohnen. Der Unterricht in 10 bis 12 Klassen wird durch besondere Lehrer, bei den Mädchen von einer besonderen Lehrerin, ertheilt. Die Zöglinge sind außer den Unterrichtsstunden fortwährend unter strenger Aufsicht und werden täglich zweimal spazieren geführt. Bewegungsspiele im Freien sind gestattet. Die Anstalten stehen unter der Aufsicht eines Inspektors, während ein sogenannter Hausvater die Oekonomie verwaltet. Alle Kinder in der Brüdergemeinde werden streng zur Abwartung des Gottesdienstes angehalten und deshalb in der Schule besonders auch im Gesange, dem Haupttheile des Cultus, geübt. Jeden Wochentag haben sie zugleich eine „Kinderstunde", in welcher in einer dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechenden Weise von der Liebe zu Christus, dem Glücke seiner Gemeinde anzugehören ꝛc. gesprochen wird.

Mit **August Hermann Francke** (1663 — 1723) trat der Pietismus reformatorisch auf dem Gebiete der Erziehung auf. Er ist der Vater des gesammten Waisen- und Armschulwesens im evangelischen Deutschland. Im lebendigen Vertrauen auf Gott hat dieser Mann aus den kleinsten Anfängen heraus zu Halle eine Schulanstalt gegründet, die noch jetzt unter dem Namen der „Franckeschen Stiftungen" das königliche Pädagogium, die lateinische Hauptschule, die Realschule, die Bürgerschule mit der als Vorbereitung für die Realschule dienenden Parallelschule, die höhere Töchterschule, die Bürger-Töchterschule und die Freischule für Knaben und Mädchen umfaßt. Durch Francke selbst noch wuchs neben der Armenschule, die er mit vier Thalern sechzehn Groschen hergerichtet, die Bürgerschule, lateinische Schule, das Pädagogium, der Freitisch, das

Seminarium Praeceptorum — das Waiſenhaus empor. Auch eine Apotheke ward mit der Anſtalt verbunden und eine Buchhandlung, in der 1713 die erſte Ausgabe des neuen Teſtaments mit ſtehenden Lettern erſchien. Bei Franckes Tode, im Jahre 1727, wurde an Friedrich Wilhelm I. folgendes Verzeichniß der Anſtalt überreicht: 1) das Pädagogium: 82 Scholaren, 70 Lehrer und andere Perſonen: 2) die lateiniſche Schule: 3 Inſpectoren, 32 Lehrer, 400 Schüler, 10 Bediente ꝛc.; 3) die deutſchen Bürgerſchulen: 4 Inſpectoren, 98 Lehrer, 3 Lehrerinnen, 1725 Knaben und Mädchen; 4) Waiſenkinder: 100 Knaben, 34 Mädchen, 10 Aufſeher und Aufſeherinnen; 5) Tiſchgenoſſen: 225 Studioſi, 360 arme Schüler; 6) Haushaltung, Apotheke und Buchladen: 53 Perſonen; 7) Anſtalten fürs weibliche Geſchlecht: 15 im Fräuleinſtift, 9 in der Penſion für junge Frauenzimmer, 6 Wittwen. — Der vornehmſte Endzweck in allen dieſen Schulen war für Francke, daß die Kinder zu einer lebendigen Erkenntniß Gottes und zu einem rechtſchaffenen Chriſtenthum mögen wohl angeführt werden. Neben dieſem gleichmäßig Nöthigen, das die verſchiedenen Schulen zu einem innern und feſten Ganzen verband, wurden die berechtigten Forderungen des Lebens anerkannt, und es entſtand dadurch die mannichfaltige Gliederung, nach der jede Schule ihr beſonderes Ziel hatte. Für das Pädagogium beſtimmte er die Aufgabe dahin: daß die Jugend 1) in der wahren Gottſeligkeit, 2) in den nöthigen Wiſſenſchaften, 3) zu einer geſchickten Beredtſamkeit, 4) in äußerlichen wohlanſtändigen Sitten einen guten Grund legen möge. Es war für die Erziehung von Söhnen aus den höheren Ständen eingerichtet, und befanden ſich in demſelben heitere und bequeme Wohnungen für Schüler und Aufſeher. Auch gehörte zu ihm ein botaniſcher Garten, ein Naturalienkabinet, ein phyſikaliſcher Apparat, ein chemiſches Laboratorium, Einrichtungen zu anatomiſchen Sectionen, Drechſelbänke und Mühlen zum Glasſchleifen. Der Lehrplan wird 1706 alſo angegeben: „Nebſt dem Grunde des wahren Chriſtenthums werden ſie unterrichtet in der lateiniſchen, griechiſchen, hebräiſchen und franzöſiſchen Sprache, wie auch einen guten deutſchen Aufſatz zu machen, anbei eine feine Hand zu ſchreiben; desgleichen in der Arithmetika, Geographia, Chronologia, Hiſtoria, Geometria, Aſtronomia, Muſika, Botanika und Anatomia nebſt den vornehmſten Fundamenten der Medizin, und über dieſes finden ſie in den Freiſtunden Gelegenheit zum Drechſeln, Glasſchleifen, Mahlen ꝛc.“ Die Selecta des Pädagogiums bereitete für die Univerſität vor: die Schüler laſen viele lateiniſche Klaſſiker curſoriſch, disputirten, hielten Reden, trieben Rhetorik, Logik, Metaphyſik, eine Art Dogmatik, laſen Theile des alten

und neuen Teſtamentes im Grundtext, die Homilien des Macarius, Nonni Paraphrasis Johannis ꝛc. — In den lateiniſchen Schulen wurde außer dem Religionsunterrichte Leſen, Schreiben und Rechnen, Latein, Griechiſch, Hebräiſch, Mathematik, Geſchichte, Geographie und Muſik gelehrt. Auch Botanik, Phyſik, Malen und Anatomie werden unter den Lehrgegenſtänden aufgenommen; Franzöſiſch fehlt. —

Das Leben und Streben in den deutſchen Schulen Franckes verdient eine genauere Schilderung. Die Kinder, welche dieſe Schule beſuchten, mußten auch am Sonntage vor und nach der Predigt in die Schule kommen. Es gab keine freien Nachmittage, keine Sonntage, keine Schulferien. „Denn wenn die Kinder mögen hingehen, wo ſie wollen, ſo wird dasjenige, was ſie die Woche über gelernet, meiſtentheils wieder verderbet, ja ſie werden dadurch ſehr zerſtreuet und oft ſehr verwildert, daß die Praeceptores genug zu thun haben, mit dem Anfang der Woche ſie wieder in einige Ordnung zu bringen.“ — Täglich wurden nicht weniger als ſieben Unterrichtsſtunden ertheilt, vier des Vormittags, drei des Nachmittags: nur die Kleinen hatten eine Stunde weniger. Sobald die Jahreszeit es erlaubte, begann man früh um 7 Uhr und ſchloß um 5 Uhr; in den kurzen Tagen wurde um 8 Uhr begonnen und der Unterricht am Nachmittage von 1—4 gehalten. Wurde bei Licht unterrichtet, war oft Unfug nicht zu vermeiden. — Als Hauptziel alles Unterrichts erſchien, die Kinder „zu einer lebendigen Erkenntniß Gottes und Chriſti und zu einem rechtſchaffenen Chriſtenthum zu bringen. Der erſte Schritt dazu iſt Erkenntniß ſeiner Sünde, eine daraus folgende ernſtliche Reue und die Zuflucht des zerſchlagenen reuigen Geiſtes zu dem Kreuze Chriſti in wahrhaftigem Glauben und demüthiger Zuverſicht. Jeſu Blut und Tod bewirkt allein Gnade und ewige Erlöſung. Dadurch wird er wiedergeboren, eine neue Creatur, die ein ganz anderes und neues Leben führt und an dem Weltweſen keine Freude mehr findet. Zur Erſtrebung dieſes Ziels gebrauchte die Schule das Gebet, den Unterricht, die öffentlichen Andachtsſtunden und erweckliche Anſprachen. — Dem Gebet wird die meiſte Schulzeit gewidmet. Ihm iſt zunächſt die erſte Frühſtunde des Tages geweiht. Dieſe Morgenandacht umfaßt Folgendes: 1) es wird ein Morgenlied geſungen, 2) gebetet, 3) ein Kapitel aus dem neuen Teſtamente geleſen und 4) ein Hauptſtück aus dem Katechismus wiederholt. Das Gebet ſelbſt umfaßt den Morgenſegen, das Vaterunſer, den chriſtlichen Glauben ohne Auslegung und den Segen, zuerſt auch ein Gebet aus Arndts Paradiesgärtlein. Es wird abwechſelnd von den größeren Schülern geſprochen „mit lauter Stimme, deutlicher Ausſprache, langſam, mit

gefalteten und erhobenen Händen und insgemein mit christlichen und bescheidenen Geberden". Bei den Kleineren verrichtet der Lehrer das Gebet selbst, bei den Größeren nur im Falle besonderer Veranlassungen, als da sind: schwere Vergehungen, bevorstehende Buß- und Bettage, und dann thut er es stehend oder knieend. Immer und immer wieder müssen die Lehrer ermahnt werden, mit dem Gebete nicht eher zu beginnen, bis alle ruhig sind, die Kinder gehörig zur Stille und Andacht aufzufordern, sie während des Betens gehörig im Auge zu behalten, damit der Muthwille nicht freien Spielraum habe, auch die Gebete nicht zu lang zu machen, „damit die Kinder dabei nicht verdrießlich werden". Nicht bloß die erste Frühstunde, auch die erste Nachmittagsstunde wurde mit solchen Andachtsübungen begonnen. Außerdem wurde in jeder Stunde zu Anfang und am Schlusse gebetet. Das Uebermaß der religiösen Uebungen wurde endlich noch durch kirchliche Betstunden vergrößert. Das verpönte „heidnische Mundgeplapper" war unter diesen Umständen wohl kaum zu vermeiden. — Der eigentliche Religionsunterricht wurde an Katechismus, Spruchbuch und Bibel geknüpft. Dem Katechismus wurden täglich einige Stunden gewidmet. „Der Methodus aber im Catechismo besteht 1) in recitatione, 2) in explicatione, 3) in applicatione." Bei der geringen Ausbildung der Lehrer machte die Ausführung viel Beschwer. Der ersten Stufe ging natürlich das Memoriren vorher. Die Verba Lutheri wurden streng beibehalten; nichts durfte hinzugefügt oder weggelassen werden. Die Lehrer, welche sich einer solchen Correctheit nicht befleißigen, werden getadelt, noch mehr diejenigen, welche das Buch zur Hand nahmen, weil sie die Hauptstücke selbst nicht inne hatten. Zur Befestigung im Wortlaute dienten tägliche Wiederholungen in der Schule und die Andachtsübungen in der Kirche, bei denen ebenfalls einige Kinder den Katechismus zu recitiren hatten. — Die explicatio „zeiget den einfältigen Verstand von jedem Worte des Catechismi, damit die Kinder die Worte nicht ohne Verstand herplappern lernen, dadurch sie wenig oder gar nichts gebessert wären." Mit der Fragekunst der Lehrer muß es schlecht bestellt gewesen sein, da sie immer wieder ermahnt werden mußten, die langen discours oder sermones zu unterlassen, nicht abzuschweifen von dem Gegenstande, sich nicht mit ja und nein der Kinder zufrieden zu geben ꝛc. „Die Kinder sollen zur attention erweckt werden, aber nicht mit Schlagen, welches mehr schadet als nützt, sondern durch des Lehrers Munterkeit, Schärfe und Klarheit." „Der Praeceptor zeigt den Kindern, wie sie sich das Gelernte 1) zu einem guten Glaubensgrund und 2) zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zu Nutze machen sollen, welches alles ihnen

nicht durch eine lange Rede, sondern durch eine einfältige Frage und Antwort beizubringen ist und zwar mit Liebe, Sanftmuth und Freundlichkeit." — Auch die Haustafel und Frageſtücke, der Morgen- und Abendſegen und die Tiſchgebete wurden in einer dreifachen Beziehung behandelt. — Für das Spruchbuch und die Bibel war eine beſondere Stunde täglich beſtimmt. Den Kleinen, die noch nicht leſen können, ſoll der Lehrer den Spruch „von Wort zu Wort, von einem Commata zum andern vorſagen und die Kinder zugleich ſolche beſcheidentlich und ohne großes Geſchrei nachſprechen laſſen, bis ſie den Spruch können; da er dann einen jeden nach der Reihe den Spruch ſagen läßt. Alsdann macht er ihnen den Spruch durch Fragen deutlich". Bei den größeren Kindern traten an die Stelle der Sprüche theilweiſe die kürzeren und leichteren Pſalmen, die Evangelien und Epiſteln. „Je zwei Tage werden zur Erklärung benutzt und zur erbaulichen application," wobei die Lehrer ſich „der Einfalt und Deutlichkeit zu befleißigen" hatten; recitirt wurden am Mittwoch die Pſalmen und Sprüche, am Sonnabend die Evangelien und Epiſteln. Zu allen dieſen Religionsſtunden kam noch ein katechetiſcher Unterricht, welcher in der dritten Nachmittagsſtunde ertheilt wurde. Die größeren Kinder aus allen Klaſſen verſammelten ſich zu dem Behufe in einem Saale. Ein eigens dazu berufener catechota ging mit ihnen den Katechismus durch, und wenn dieſer „in einigen Wochen zu Ende war", kürzlich das neue Teſtament, ſo daß beides im Jahre „etliche mal durchgebracht wurde". Es galt, den Kindern den Wortlaut des Katechismus genau beizubringen, ihnen den Inhalt und Nutzen eines jeden Buchs des neuen Teſtaments zu zeigen, „damit ſie von Kind auf geübt werden, daß ſie nicht nur im neuen Teſtament nachſchlagen, ſondern daß ſie es auch zu ihrer Erbauung im ganzen Leben gebrauchen können."

Für Leſen, Schreiben, Rechnen und Geſang war in Summa täglich nur ſo viel Zeit beſtimmt wie für den Religionsunterricht. Die Unterweiſung in dieſen Dingen erhob ſich im Ganzen nicht viel über den damals allgemein üblichen Schlendrian, ſo daß wir kurz darüber hinweggehen können. Der Lehrunterricht ſtufte ſich ab nach vier (eigentlich drei) Klaſſen. Auf der erſten Stufe wurden die Buchſtaben gelernt, auf der zweiten wurde im ABCbuch, auf der dritten im Katechismus buchſtabirt, auf der letzten zuſammen geleſen. An ein eigentliches Leſebuch war nicht zu denken; Bibel und Katechismus vertraten deſſen Stelle. Merkwürdig iſt's, daß nirgends des Geſangbuchs gedacht wird. — Auf den Schreibunterricht hielt Francke große Stücke. Er ſagt: „Kinder recht ſchreiben zu lehren, dazu gehört ein großer Fleiß und

ein ganzer Menſch. Denn je größeren Fleiß und Treu ein Schreib-Praeceptor hier anwendet, je eher und beſſer lernen die Kinder ſchreiben.“ Francke ſelbſt ſchrieb eine große und deutliche Handſchrift und ſuchte auch die Lehrer zum Erwerb einer guten Schrift zu veranlaſſen. 1697 berief er den Schreibmeiſter Gottfried Roſt von Leipzig. Derſelbe theilte die Kinder in drei Abtheilungen: 1) ſolche, welche Buchſtaben ſchreiben lernen, 2) ſolche, welche Silben und Wörter, 3) ſolche, die eine völlige Vorſchrift nachſchreiben. Bei den Anfängern ſchritt man fort von den einfachen zu den zuſammengeſetzten Formen und zeigte, wie eins aus dem andern entſteht. Der Lehrer malte die Buchſtaben zuerſt mit grüner und rother Dinte vor und ließ ſie von den Kindern mit ſchwarzer Dinte überſtreichen. 1705 werden ſchon gedruckte Vorſchriften erwähnt. Eigenthümlich war die große Sorge um das Briefſchreiben. „Weil es auch eine nöthige Sache iſt, daß ein jeglicher einen deutlichen Brief und was ſonſt im menſchlichen Leben einem Jeden vorzufallen pflegt, aufzuſetzen wiſſe, ſollen die größeren Kinder auch dazu angewieſen werden, und zwar alſo, daß erſtlich ſolche Vorſchriften, die dazu dienlich, gegeben werden; zum andern, daß denen, die nun ſchon ohne Vorſchrift ſchreiben können, eine Materie aufgegeben werde, welche ſie daheim elaboriren und in der Schule aufweiſen, welches ihnen dann der Praeceptor corrigiren und, wenn es corrigirt iſt, noch einmal ihnen abſchreiben laſſen ſoll.“ — Mit dem Rechenunterrichte war es ſehr ſchwach beſtellt, und es zeichneten ſich die Franckeſchen Schulen in dieſer Beziehung vor ihren Zeitgenoſſinnen keineswegs aus. — Für die Muſika wurde die erſte Nachmittagsſtunde am Mittwoch und Sonnabend beſtimmt. Es wird ein Unterſchied gemacht zwiſchen Knaben und Mädchen. Mit letzteren ſollten Kirchenlieder „fein langſam und andächtig geſungen“ und eingeübt werden. Den Knaben wurden auch die Principia der Figuralmuſik gelehrt. Aus dem Lehrercollegium bildete man ein Collegium musicum von 14 Geſangskundigen und ſtellte an ihre Spitze einen praefectus. Dieſe theilten ſich in den Unterricht. Auch die Knaben, welche keine Stimme hatten, ſollten zum wenigſten deutſche Lieder lernen. Die Stimmbegabten wurden bereits 1708 in fünf Abtheilungen unterrichtet, lernten neben den Kirchenmelodien auch Arien und führten zuweilen eine Muſik auf, bald im Hofe Franckes, bald im Examen, anfänglich auch in den Erbauungsſtunden. Das Singen der Paſſion am Charfreitage wird häufig erwähnt. Die Mädchen wurden auch in weiblichen Handarbeiten unterrichtet. Das Stricken wurde für alle „gelehrt“, „das Nähen nur für die großen Mägdlein, welche Schulgeld geben“. Auch die armen Knaben hatten anfänglich ihren

Strickmeiſter, derſelbe hat bei den Waiſenknaben erſt in den dreißiger Jahren dieſes Jahrhunderts ſeine Thätigkeit eingeſtellt. — Die Waiſenkinder wurden urſprünglich für ſich täglich vier Stunden unterrichtet, ſoweit ſie nicht zum Studiren beſtimmt waren. Der Unterricht entſprach im Ganzen dem in den übrigen Schulen; doch ließ man ſich ſpäter in der Wahl der Unterrichtsgegenſtände durch die Rückſicht auf das praktiſche Leben vielfach beſtimmen. So lernten z. B. diejenigen, welche Buchdrucker oder Buchhändler werden wollten, Lateiniſch, Griechiſch und Hebräiſch leſen, auch die lateiniſchen Declinationen und Conjugationen. Ja, Francke ordnete ſogar 1697 Folgendes an: „Weil auch einer, der nicht ſtudirt, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae, und was ſeine Orts- und Landespolizeiordnung ſei, zu wiſſen wohl vonnöthen hat, wo er ein verſtändiger und dem gemeinen Weſen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulſtunden neben dem, daß ſie zum Stricken angehalten werden, gleichſam ſpielender Weiſe von allen dieſen Wiſſenſchaften das Nöthigſte beigebracht, daß ſie zum Exempel lernen, darin ſie Gott aus der Natur erkennen und ſich durch ſeine Werke zu ſeinem Lobe reizen laſſen ſollen, wie ſie ein Land vom andern unterſcheiden, wie ſie reiſen ſollen, wie ſie einen Acker meſſen oder theilen, wie ſie den Kalender gebrauchen ſollen ꝛc.“ Im Jahre 1699 erwähnt er in dem Entwurf der geſammten Anſtalten unter Nr. 5 ein beſonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateiniſchen und Franzöſiſchen und in der Oekonomie eingeführt werden und die Studia nicht continuiren, ſondern zur Aufwartung für vornehme Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannſchaft, Verwalter der Landgüter und nützlichen Künſte gebraucht werden ſollen; ſo bishero noch mit dem Paedagogio mehrentheils verknüpft, künftig aber davon geſondert werden wird“. Aus dieſem Pädagogium erwuchs die Penſionsanſtalt der lateiniſchen Schule und ſchließlich 1738 die jetzige Realſchule. Wir ſehen, der pädagogiſche Realismus treibt ſchon in den urſprünglichen Franckeſchen Stiftungen ſeine erſten Keimknospen und erhält ſpäter durch Chriſtoph Semler, von dem der Name „Realſchule“ herrührt, wirkliche Geſtalt. Francke wollte ſich dem Einfluſſe der damaligen Zeit nicht entziehen. Man hat die Periode in dem letzten Drittel des ſiebzehnten bis zu den erſten Jahrzehnten des folgenden Jahrhunderts das Zeitalter der Erfindungen genannt, und dies, wenn man den langen Stillſtand der früheren Zeiten in Anſchlag bringt, mit vielleicht eben ſo viel Recht als die heutige Zeit dieſen Namen verdient. Es genügt, die Namen Newton, Bayle, Huygens, Harwey, Lemery, in Deutſchland Leibnitz, Glauber, Becher,

Brand, Stahl zu erwähnen. Wie tief aber die ganze Generation von dieſer Bewegung ergriffen war, das erhellt unter anderm auch aus der Stiftung von Akademien und Gründung von Zeitſchriften, welche die Reſultate der Forſcher dem Publikum zugänglich machten, aus der Erbauung von Sternwarten und Errichtung von Manufakturen, von Banken und anderen Anſtalten für das Kreditweſen, ſelbſt aus dem Geſchmack an Goldmacherei und der Sorge für die Beleuchtung und Pflaſterung der Straßen. Alle Welt fing an zu beobachten, Experimente zu machen, mechaniſche Erfindungen und Verbeſſerungen auszuſinnen; einfache Bürger benutzten ihre Mußeſtunden zu phyſikaliſchen Verſuchen; die Naturwiſſenſchaften nahmen einen kosmopolitiſchen Charakter an; die Forſcher aller Länder reichten ſich die Hand zu dem gemeinſchaftlichen Werke allſeitigen methodiſchen Eindringens in die Geheimniſſe der Natur. Wenn wir von den bedeutendſten Gelehrten leſen, daß ſie es nicht verſchmähten, die wiſſenſchaftliche Combination und Mediation in den Dienſt der Forderungen des alltäglichen Lebens zu ſtellen — Leibnitz erfand eine Rechenmaſchine, ſuchte Taſchenuhren und Waagen zu verbeſſern, dachte über einen Mechanismus nach, mit Schiffen gegen den Wind und unter dem Waſſer zu fahren — ſo mag uns das bei der heutigen freieren Stellung der exacten Wiſſenſchaften wunder nehmen; für jene Periode zeigt es nur um ſo deutlicher, wie innig die Praxis mit der Theorie zuſammenhing, und macht die Annahme um ſo ſicherer, daß kein Gebildeter von dem allgemeinen Wellenſchlage, der die Zeit bewegte, unberührt blieb. Dieſer Einfluß war auch in Halle thätig und theilweiſe eine Einrichtung der Franckeſchen Stiftungen, die als die Mutter des geſammten Realſchulweſens betrachtet werden muß.

Das Beten wurde, wie ſchon erwähnt, auf eine kaum glaubliche Weiſe übertrieben, nicht bloß innerhalb der Schule, ſondern auch außerhalb derſelben. Selbſt auf Spaziergängen der Waiſenkinder ſollte der Lehrer darauf achten, daß er mit ihnen unter freiem Himmel ein erwecklicheſ Lied anſtimme oder zuweilen bete. Der Sonntagsgottesdienſt mußte zweimal beſucht werden und außerdem die darauf folgende Betſtunde. Deshalb blieben die Kinder nach der Nachmittagspredigt in der Schule bis zur Betſtunde zurück; fiel dieſe nun aus (im Winter), ſo mußte in der Schule „etwas Erbauliches“ mit ihnen vorgenommen werden. Die Lehrer führten ihre Klaſſen in die Kirche und beaufſichtigten die Kinder während der ganzen Zeit. Das war auch ſehr nöthig: denn die auf den Emporkirchen dicht gedrängten Kinder waren ſehr unruhig; die kleinen ſchliefen ein und fielen dann von der Bank,

die größeren liefen vor der Beendigung weg, behielten ihre Mützen auf dem Kopfe ꝛc. — Man sieht, daß die geistlichen Exercitien der Jesuitenschulen in den Anstalten des Pietismus wieder auflebten und Wurzel faßten auf protestantischem Boden. — Schulprüfungen wurden jährlich vier gehalten, zwei **examina solemnia** und zwei **minus solemnia**; sie dauerten immer mehrere Tage, waren aber nicht an bestimmte Termine gebunden. Bei den letzteren waren nur der Direktor und die Lehrer zugegen; die ersteren waren öffentlich. Einige Tage nach den Prüfungen wurde die Austheilung vorgenommen. Francke hielt an einem besonderen Tage eine Ermahnung, und die Kinder erhielten dann ein „Büchlein" (Predigt, Tractätchen) und dazu Semmeln, Brezeln oder Obst. Den Kindern wurde eingeschärft, sich bei der Empfahung der Gaben zu neigen und ihre kleinen Geschwister nicht mitzubringen, „weil meist der Empfänger viel mehr waren, als in den Verzeichnissen standen". Daß die Mütter dabei nicht gefehlt haben, ist selbstverständlich; aber sie sollten wenigstens keine kleinen Kinder mitbringen.

Lehrer wurden bei den zahlreichen Schulanstalten natürlich in großer Menge erfordert. Arme Studenten der Theologie erhielten Wohnung, Kost und ein geringes Honorar und mußten dafür den Unterricht übernehmen. Wöchentlich versammelten sich alle Lehrer unter dem Vorsitze des Inspectors zu einer Konferenz. Sie wurde mit Gebet eröffnet und geschlossen und oft zu einer wirklichen Erweckungsstunde gemacht. Die Mittheilung der Gesetze und Instructionen mußte bei dem häufigen Lehrerwechsel oft wiederholt werden, ebenso die Vorlesung von Franckes Unterricht, wie die Kinder zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind. Es fehlte auch nicht an pädagogischen Winken und Ermahnungen. Francke selbst versammelte zuweilen die Lehrer, um eine Erweckungsrede zu halten, sie zu Ernst, Treue und Fleiß zu ermahnen und sie zur wahren Gottseligkeit zu führen. Auch das Hospitiren bei andern Lehrern und in andern Schulen wurde dringend empfohlen. Franckes Grundsatz war folgender: „Wenn die Kinder zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes bestehet, mit lebendigen Farben vor Augen gemalet wird, und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen werden, so ist solcher hinlänglich genug." Zu solcher Erziehung mußte der Lehrer sich selbst befähigen. „Weil die Wiedergeburt das rechte Wesen des Christenthums ist, so sollen wir uns alle prüfen, ob wir im Stand der Wiedergeburt stehen, und dahin trachten, daß wir alle möchten recht wiedergeboren sein. Alsdann werden wir

recht fähig ſein, unſern Kindern recht vorzuſtehen, und ihr Beſtes zu betrachten.“ Zu einem Präceptor wird billig erfordert, „daß er Chriſtum über alles herzlich liebe, weil er ſonſt nicht tüchtig iſt, die Lämmer Chriſti zu weiden und den Kindern recht vorzuſtehen. Daher man ſich prüfen ſoll, ob man in der Liebe Chriſto ſtehe, und wie weit man darinnen komme.“ Chriſtliche Einfalt vor Gott, ſo meinte man, ſei beſſer als alle weltliche Gelehrſamkeit und Gottſeligkeit. Daß die Lehrer der Welt abgeſtorben ſeien, ſollte ſich auch in ihrem äußeren Wandel zeigen: derſelbe muß züchtig, gerecht, gottſelig, kurz exemplariſch ſein. Die Lehrer ſollten auch nicht miteinander ſcherzen, nicht laut lachen oder zu frei reden, zumal in Gegenwart der Kinder, ſondern ſich „heilig und ernſtlich“ beweiſen. Die gepuderten Perrücken und langen Zöpfe, die großen Degen und Stulpenſtiefel werden verboten, und ein einfacher ſchwarzer Rock wird empfohlen. Vergebens ſcheint man gegen „das garſtige Tabackſchmauchen“, das großes Aergerniß bereitete, angekämpft zu haben. Die Lehrer ſollten auch keine Schulden machen aus Begierde, etwas Beſſeres zu genießen, als die dürftige Koſt bot, und aus ſonſtigen ſinnlichen Regungen. Mit dem Weibervolk ſollten ſie nicht familiariter umgehen, „auch die Mägdlein, ſonderlich die großen, auf keine Weiſe liebkoſen, denen Verſuchungen deſto eher zu entgehen“. Im Unterricht wurde ſehr auf äußere Ordnung und Präciſion gehalten, und die Lehrer waren verpflichtet, die Vorſchriften der Schulordnung ſtreng einzuhalten. Zur Leitung aller Schulanſtalten war anfänglich nur ein inspector scholarum beſtimmt. Francke ſelbſt erſchien nur bei den öffentlichen Prüfungen und vor den Lehrern nur dann, wenn er eine beſondere Ermahnung an ſie zu richten hatte. Er forderte für ſeine Befehle unbedingten Gehorſam. Er bekümmerte ſich auch nicht um die Auswahl der Lehrer. Aber ihre Stellung war auch eine ſo gedrückte und niedrige, daß ſie anfangs ſogar zu Mittag „in dem Hauſe des Professoris“ aufwarten mußten. Wer täglich zwei Stunden unterrichtete, erhielt zweimal täglich den freien Tiſch in demſelben Raume, in welchem die Waiſenkinder ſpeiſten. Wohnte er in der Anſtalt, ſo mußte er für ſeine Stube noch Miethszins zahlen und für die Heizung ſelber ſorgen. An baarem Gelde erhielten die Lehrer ein wöchentliches didactrum von 4 Groſchen, welche ſie Sonnabends zu einer gewiſſen Stunde vom Inſpector abzuholen verpflichtet waren.

Was die Zucht betraf, ſo war Francke die „Erziehung zur Gottſeligkeit“ die Hauptſache. Darum dringt er auf die Weckung dreier Tugenden, der Wahrheitsliebe, des Gehorſams und des Fleißes, ſowie auf die Unterdrückung der gegenüberſtehenden Laſter. So ſehr auch

der liebevollen Behandlung der Jugend theoretiſch zugeneigt iſt, ſ
entſchieden bringt er doch in der Praxis auf ſtrenge Zucht. Auffallen
und der Schatten des Pietismus entſprechend erſcheint es, daß alle
Spielen unterſagt war. „Das Spielen, es ſei, womit es will, i
den Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangeliſche Weiſ
alſo daß man ihnen deſſen Eitelkeit und Thorheit vorſtelle und m
dadurch ihre Gemüther von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und
ihren ewigen Seelenſchaden zerſtreut würden.“ Erſt 1802 iſt da
Baden in der Saale und das Schlittſchuhlaufen nachgegeben. Zuweile
wurden die Kinder von den Lehrern ausgeführt, nur nicht an Schu
tagen. Der Beſuch der Jahrmärkte war verboten, um die Kinder v
ſündlicher Weltluſt zu bewahren; ſelbſt die Muſik wird zu den ſchäd
lichen Tändeleien gerechnet, „weil aus ihr viel Gelegenheit zu einer
liederlichen Weſen entſtehet und mehr zur üppigen Wolluſt als Ga
zu Ehren angewandt wird.“ „Ihre wahre Luſt ſollen die Kinder i
der Liebe, Freundlichkeit und Süßigkeit Jeſu und in allen andern Heils
gütern finden.“ — In dieſer Verurtheilung der Jugend zu einem
freudenloſen Daſein begegnet der Pietismus wiederum dem Jeſuitismus
ſo auch darin, daß die Pflege der äußeren Sitte und Ehrbarkeit i
ſeinem Erziehungsſyſtem eine gar große Rolle ſpielt. Immer und imme
wieder wird ermahnt: Die Lehrer ſollen die Kinder ad bonos mores
ad civilitatem morum, ad mores exercendos et ad gratitudinem
anhalten. In der Pflege guter Sitte wurde eine große Prüderi
bemerkbar. Z. B. „Wenn die Kinder entweder auf s. v. den locum
secretum gehen oder wieder da herunterkommen und etwan fremde Leute
fragen, wo die Kinder herkommen, ſo ſoll man nicht etwan ſagen: vom
secret oder vom Häuschen oder vom heimlich Gemach, ſondern man
ſoll beſcheidener antworten, etwa: die Kinder werden etwas herunter
geführt in die freie Luft, oder daß ſie ihres Weges gehen ꝛc.“ — Für
die Aufrechthaltung der Zucht wurden den Lehrern von Francke ſelbſt
zwei Grundſätze empfohlen: 1) modus in disciplina est observandus.
2) castigatio non ex ira, sed ex amore fiat! Von Sanftmuth und
väterlicher Liebe war übrigens trotz des von Francke vorgeſchlagenen
inbrünſtigen Gebetes, daß Gott die Herzenshärtigkeit nehme, bei den
Lehrern wenig zu verſpüren. Schimpfwörter der übelſten Art, Ohr-
feigen und Maulſchellen waren an der Tagesordnung, und neben der
Rutſche und dem Stock kommt das ſpaniſche Rohr vor. Als Straf-
mittel ſind „Plätzer und Schillinge“ erwähnt, welche letzteren ſo ertheilt
wurden, daß der ſchuldige Knabe Ruthenſtreiche auf den bloßen Hintern
vor allen ſeinen Mitſchülern erhielt. Ja, es kamen die ſchlimmſten

usschreitungen in Betreff der körperlichen Züchtigungen vor. Dabei ielfache Widerſetzlichkeit von Seiten der Schüler; ein Knabe hat ſogar nmal nach einem Lehrer geſtochen. Das war alles gegen Franckes inn und Beſtimmungen. Er ſchrieb einen gradus admonitionum vor nd ſuchte die Lehrer — allerdings vergeblich — zu einer vernünftigen radation der Strafen anzuhalten. Uebrigens war er grundſätzlich n Gegner derjenigen, die bloß durch liebreiche Ermahnungen erziehen ollen. Er ſagt: die Erfahrung iſt hierin der beſte Lehrmeiſter, daß an die Ruthe nicht gar von der Kindererziehung verbannen könne, m wenigſten, wenn die Kinder ſchon verzärtelt, alt und in ihrem genen Willen ſchon verſtärcket ſind." — Der zweite Grundſatz ſoll das itzige, leidenſchaftliche Losfahren auf die Kinder verhüten. „Vor der öthigen Beſtrafung ſollen ſie zu Gott herzlich ſeufzen, daß er ihnen den Lehrern) die nöthige Weisheit gebe, damit ſie ſolche nicht aus eiſchlichem Zorn, ſondern in erbarmender Liebe als Väter verrichten ögen, und daß er auch dazu ſeinen Seegen und Gedeyen geben wolle, amit der geſuchte Endzweck, nämlich der Kinder Beſſerung möchte rhalten werden." Von dem Loben der Kinder wurde nichts gehalten, a man ſie durch Lob hoffärtig zu machen fürchtete. „Mit unzeitigem obe machen die Informatores die Kinder ſtolz und verderben in ihnen lles Gute." Großer Werth wird auf die Verheißungen gelegt, welche ie Gottſeligkeit in dieſem und jenem Leben hat. —

Von Francke und ſeinen Schulanſtalten ging ein erfriſchendes Leben urch die Pädagogik Deutſchlands. Beſonders machte ſich dasſelbe in em Volksſchulleben geltend. Friedrich I. von Preußen begründete, om Pietismus angeſtoßen, das Waiſenhaus zu Königsberg, die für die Schweizer- und Orange-Coloniſten beſtimmten Lindower- und Orange-Stiftungen, legte den Mons pietatis an, begann die Errichtung des großen Waiſenhauſes zu Berlin. Friedrich Wilhelm I. verordnete darauf 1716, daß ſich die Pröbſte entweder ſelbſt oder unter ihrer Leitung durch geſchickte Schulkollegen und fromme Studioſen der Präparation tüchtiger Schulmeiſter annehmen ſollten. Er vollendete den Aufbau des Berliner Waiſenhauſes, gründete und dotirte 1722 das Waiſenhaus zu Potsdam für 2500 Kinder, unterſtützte 1729 die Einrichtung des Waiſenhauſes der franzöſiſchen Coloniſten und ſchenkte für die Schulen der in Preußen aufgenommenen Salzburger 150,000 Thlr. In einem Generalſchulplan für die Provinz Preußen verordnete der König 1736, daß die aſſocirten Gemeinden auf dem Fuß wie die Prieſter- und Küſterhäuſer Schulgebäude zu errichten und zu unterhalten hätten und daß Erzprieſter und Prediger über Kapazität, Lehre, Amt und Aufführung des Schullehrers Aufſicht

haben und führte schon den Schulzwang ein. 1738 endlich publicirt d König für die „deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstäd Berlin" ein Reglement zur Organisation der Volksschule in städtisc Verhältnissen, worin festgesetzt war: „Es muß sich Niemand des Sch haltens eigenmächtig anmaßen, sondern ein jeder bei dem Inspecto und den Predigern des Kirchspiels, wo er Schule halten will, sich meld von ihnen sämmtlich examinirt werden, und wenn er tüchtig befund auch deshalb ein schriftliches Testimonium erhalten, resp. sich b evangelisch-reformirten Kirchen-Direktorio und Magistrat allhier fisti und Confirmation suchen. Ohne solch Testimonium des Minist wird keiner angenommen." Und wie in Preußen, — so aller Orten Deutschland. Armenschulen und Waisenhäuser wurden in gro Zahl angelegt. Schulordnungen im pietistischen Geiste wurd publizirt. Auf Heranbildung künftiger Volksschullehr wurde in den Waisen- und Armenschulen Bedacht genommen.

Auch **die Realschule** wuchs, wie wir bereits gesehen haben, a dem Boden des Pietismus hervor. Der Inspektor der deutschen Schul Franckes, der Prediger **Christoph Semler** in Halle, von dem auch d Name herrührte, trat zuerst hervor mit seiner „Von königlich preußisch Regierung des Herzogthums Magdeburg und von der Berlinisch königlichen Societät der Wissenschaften approbirten und wieder eröffnet mathematischen, mechanischen und ökonomischen **Realschule** bei der Sta Halle". Mit den Anschauungen von solcher Schule hat sich Seml schon 1706 an die Magdeburger Regierung gewendet. 1739 veröffen lichte er nun den Bericht von dessen Ausführung: Er ließ, von d Stadt unterstützt, in seiner Wohnung 12 arme Knaben „von einem Litterato unterrichten, der in mathematicis, mechanicis und oeconomicis gar sonderlich sehr erfahren war". Beim Unterricht wurden 63 objecta singularia praesenter vorgestellt, vornehmlich durch Modell. Die Information wurde nicht geführet durch lauter abstracta, universalia und intellectualia sola; es wurde vorzüglich auf quotidiana und necessaria und was praesentissimam utilitatem in vita communi mit sich führet, gesehen. — Semler hat die Idee der Realschule zuerst klar ausgesprochen. Die erste bedeutende Realschule in Deutschland stiftete jedoch erst zu Berlin der aus der Franckeschen Schule zu Halle hervorgegangene **Johann Julius Hecker.** Seit 1738 zum Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin ernannt, richtete er Frühpredigten, sowie an jedem Sonntag Abend katechetische Uebungen ein, in denen er seine Predigten wiederholte. Zugleich bewerkstelligte er aus dem Beichtgelde, welches er zu beziehen hatte, aus einem von den Oberkuratoren

r Parochie verwilligtem Theile des Klingelbeutelopfers und aus dem ch Beendigung der Predigten in den Kirchenbecken gesammelten Gelde n Aufbau eines Schulhauses, in dem 1739 mit sechs Lehrern der terricht eröffnet ward. Außerdem gründete er Freischulen, die sich wenigen Jahren so vermehrten, daß fast in jeder Straße eine Frei- ule zu finden war und über 400 Kinder freien Unterricht genossen. 46 nahm er eine Erweiterung mit seinen Anstalten vor, die von nun den Namen „Realschule" führten, so daß die Schüler in fünf ologischen, zwei lateinischen, zwei französischen und eben so vielen graphischen und historischen Klassen Unterricht bekamen, sowie mit n Anfangsgründen der Naturlehre bekannt gemacht wurden. 1747 rden Zeichenkunst, Geometrie, Mechanik, Architectur, Manufactur, ndwirthschaft und die Wissenschaft von Naturalien und Kunststücken den Lektionsplan aufgenommen, und 1748 erhielt die Schule als niglich anerkannte Realschule eine bestimmte Organisation. Die stalt bestand fortan aus einer deutschen, realistischen und lateinischen hule, und erreichte einen um so größeren Ruf, als Friedrich Hähn it seiner Anschauungs- und Litteralmethode (die Methode, nach der e Hauptgegenstände des Unterrichts nur mit den Anfangsbuchstaben r Worte, litterae, statt der vollen Worte in den Schulen an die afel geschrieben werden), für die Realschule Hecker's wirkte. —

Besonders thätig war der Pietismus für Ausarbeitung und Ein- hrung neuer Lehrbücher in den Schulen. Freylinghausens ompendia galten in den Religionsklassen, Freyers Geographie und niversalhistorie in den Geschichtsklassen, Langes und Schulzes teinische und griechische Grammatik in den Sprachlektionen. Sar- aneck arbeitete ein französisches Lexikon, Fabri eine Geographie, unter ein Handbuch gemeinnütziger Kenntnisse, Nikolai eine aturlehre.

Auch die theoretische Pädagogik wurde im Geiste Franckes nd des Pietismus ausgebaut. Joachim Lange (1670—1744) schrieb ne „Abhandlung über Verbesserung des Schulwesens"; — Sarganeck 1702—1743) „Ueberzeugende und bewegliche Warnung vor allen ünden der Unreinigkeit und heimlichen Unzucht"; — Rambach 1693—1735) den „wohlunterwiesenen Informator", ein Buch, das aus einen Vorlesungen in Jena und Gießen — die ersten pädagogischen ollegia in der Geschichte — hervorgegangen war; — Büsching 1724—1793) einen „Grundriß eines Unterrichts, wie besondere ehrer und Hofmeister der Kinder und Jünglinge sich pflichtmäßig, ohlanständig und klüglich verhalten müssen". —

Die Grundgedanken, auf denen die pietistische Pädagogik beruht, sind: Ohne ächte Frömmigkeit ist alles Wissen, alle Klugheit, alle Weltbildung mehr schädlich als nützlich, und man ist nie vor dem Mißbrauch der Wissenschaften sicher. Zuerst und vor allem muß die Erziehung (da alle Kinder, das eine mehr als das andere, den Samen des Verderbens in sich tragen) auf eine gründliche Besserung des Herzens hinarbeiten und dabei sich hüten, nur einige Fehler ausrotten zu wollen, als ob sie die einzigen wären, obwohl manche, z. B. der frühe Trieb zur Wollust, eine besondere Aufmerksamkeit verdienen. Auch muß man bei dieser Zucht das Eigenthümliche jedes Charakters nicht außer Acht lassen. Alles aber, was mittelbar oder unmittelbar dem höchsten und letzten Erziehungsziele entgegenwirkt, oder seine Erreichung aufhält, muß aus der Erziehung verbannt bleiben. Hieher gehören nicht nur die Vernachlässigungen eines frühen Unterrichts in Christenthum, sondern auch alle das Gemüth zerstreuende oder verderbende Vergnügungen, welche so, wie sie in der Welt üblich sind, weder zum Guten führen, noch im Guten befestigen. Die Frömmigkeit verträgt sich mit allen Ständen und Lagen, in welche ein Mensch kommen kann; denn jede Lage, mit der sie sich nicht vertrüge, würde dadurch ihre eigene Unrechtmäßigkeit dokumentiren. Sie schließt auch die Klugheit im Benehmen nicht aus; nur muß die Klugheit immer der Gottseligkeit untergeordnet bleiben. Man muß daher jungen Leuten zu anständigen Sitten Anweisung geben, ohne sie zum „Hofton" zu erziehen; sie anständige Stellung des Körpers lehren, ohne Tanzmeister aus ihnen zu machen; bei manchen reichen Jünglingen schon früh auf ihre Bestimmung, in der großen Welt zu leben, auf Reisen zu gehen, unter fremden Nationen ꝛc. sich aufzuhalten, Rücksicht nehmen, ohne doch darüber das eine, was noth thut, zu vergessen. — Bei der Jugenderziehung muß Unterricht mit Vergnügen und Erholung wechseln. Erholungen und Vergnügungen werden theils durch körperliche Bewegungen, theils durch den Anblick neuer und interessanter Gegenstände der Kunst und Natur verschafft. Der Unterricht ist der Erziehung untergeordnet. Zweck der Schule ist nicht die Mittheilung von gewissen Kenntnissen: alle Belehrung muß wesentlich eine erziehende Tendenz haben. Das Ziel des Unterrichts wie das der Zucht ist Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen des Kindes, und von diesem Fundamente ausgehend und aufbauend soll die Erziehung und Bildung auf allen Stufen und allen Richtungen als ein System, als eine Erziehung, als eine Bildung aufgefaßt werden. Obschon deshalb bei allem Unterricht der Stand und der künftige Beruf im Auge zu

behalten iſt: ſo muß doch eine gründliche Erkenntniß Gottes und der Pflichten, Leſen und Schreiben ꝛc. als für alle Stände nothwendig, in allen Schulen das Fundament bilden. Allen Standesſchulen geht daher die Bildung in der Volksſchule, die alſo weſentlich Elementarſchule iſt, und in der für alle nachfolgenden Stufen das unerläßlich Nothwendige gelehrt wird, voran. — Mit dieſem Gedanken des Pietismus erſt hat der wahrhafte Begriff der Volksſchule Realität erhalten und iſt für die Neugeſtaltung des Volksſchulweſens der mächtigſte Anſtoß gegeben. Und indem das Ziel der Volksſchule, die Kinder zu wahrhaften Chriſtenmenſchen zu erziehen, zugleich, wenn auch unter Anwendung viel mannichfaltigerer Bildungsmittel, das Ziel der höheren Schulen iſt, werden dieſe ſowohl aus der vornehmen Iſolirtheit der alten Gelehrtenſchulen heraus dem Leben näher gebracht, als ſie zugleich mit der Volksſchule in organiſche und lebendige Beziehung treten. — In der Unterweiſung derer, welche zu bürgerlichen Gewerben, Handwerken ꝛc. beſtimmt ſind, kommt es neben dem Religionsunterricht nicht allein auf die unentbehrlichen Kenntniſſe, auf Leſen, Schreiben und Rechnen an; auch die Elemente anderer Wiſſenſchaften, namentlich Anleitung zu Kenntniß der Natur, der Geographie, Geſchichte, Landespolizeiordnung ꝛc. ſollen bei ihnen nicht verſäumt, jedoch mehr beiläufig und ſpäter beigebracht werden. — Für die Studirenden ſind die altklaſſiſchen Sprachen die Hauptſache. Die lateiniſche Sprache iſt am meiſten zu treiben und zwar von Anfang an grammatiſch, doch zugleich auch durch frühe und vielſeitige Uebung im Sprechen in und außer den Klaſſen, auf Spaziergängen, bei Spielen ꝛc. Das Griechiſche hat ſeine Baſis im neuen Teſtament. Denn ein Hauptvortheil aus den alten Sprachen iſt das rechte Verſtändniß der heiligen Bücher, die jeder Studirende im Original leſen ſoll. Es iſt zwar gut, auch die heidniſchen Schriftſteller zu verſtehen; doch führt zu vielfache Beſchäftigung mit ihnen leicht von der Hochſchätzung der Bibel ab. Auch ſind viele alte Autoren der Jugend von Seiten der Sitten gefährlich; einige ſollten darum nie, andere nur in Auszügen geleſen werden; es ſind Chreſtomathien zu veranſtalten. Nächſt den Sprachen dürfen Geographie, Geſchichte, Mathematik, Aſtronomie, Naturgeſchichte und Naturlehre keinem Studirenden fremd bleiben. In den oberen Klaſſen müſſen zudem noch Logik, die zum ordentlichen Denken, und Rhetorik, die zum richtigen, deutlichen und guten Ausdruck führt, getrieben, und beſonders durch beſtändige Uebungen im Disputiren, Erzählen, Vortragen ꝛc. praktiſch gemacht werden. Auch Verſuche in lateiniſcher und deutſcher Poeſie darf man nicht verſäumen.

Um zu diesen Zielen zu gelangen, müssen die Lehrer tüchtig gebildet sein. Zur Bildung der Lehrer müssen pädagogische Seminarien angelegt werden. Die Seminarien müssen in ihrer Organisation verschieden sein. Gemein ist ihnen allen das Hinarbeiten auf Erweckung eines frommen Sinnes, damit das Erziehungsgeschäft als Gottes Werk, d. i. als etwas betrieben wird, wodurch von Menschen, die Gott von dem was sie thun, Rechenschaft schuldig sind, Gottes Absichten für das zeitige und ewige Wohl der Menschheit nach der Lehre des Christenthums befördert werden. Am meisten führen zu diesem Ziele häufige Uebungen der Andacht und gegenseitige Erweckung frommer Gefühle und Entschlüsse, öftere herzliche Ansprachen, religiöse Gesänge ꝛc. Für die verschiedenen Zwecke des Unterrichts aber müssen die Vorbereitungen verschieden sein. Für die Lehrer der Volksschulen ist theoretische und praktische Anleitung zur Katechetik zu veranstalten; für die Lehrer der lateinischen Schulen sind Uebungen in der Philologie anzusetzen; für die, welche zur Bildung der höheren Stände bestimmt werden, muß eine encyklopädische Bekanntmachung mit den Sprachen und Realien vorgenommen werden.

Der Lehrer an den höheren Schulen soll für mehrere Fächer geschickt sein. Aber alles von einem zu fordern, ist der Schule nachtheilig: darum soll kein Lehrer an eine einzige Klasse gebunden sein, sondern je in oberen und unteren Klassen beschäftigt werden. Eben so fesselte man den Schüler nicht an eine Klasse, wenn er in einzelnen Unterrichtszweigen über dieselbe hinaus ist: man setze ihn in jedem Fach, wohin er nach seinen Kenntnissen gehört. Damit das Ganze harmonisch zusammenstimme, soll für Lehrplan und Lehrmethode eine feste Norm aufgestellt und für jede Lektion eine Instruktion festgesetzt sein, ohne dem Lehrer dadurch die Aeußerung seiner natürlichen Talente zu nehmen. Der Geist soll nicht in Fesseln gelegt, aber es soll dem, was der Lehrer lehrt, Maß, Grenze und Ziel bestimmt werden. Das allgemeine Gesetz der Methode ist ein beständiges Gespräch mit den Lehrlingen: Katechese ist die Seele des Unterrichts. Durch sie wird das Lernen erleichtert. Doch soll dieses Erlernen nicht auf Unkosten jugendlicher Thätigkeit geschehen. Viel Arbeiten mit dem Gedächtnisse, mit dem Verstande und mit der Feder ist die Losung. Für die Seele des Unterrichts wird die Wiederholung des früher Erlernten angesehen: Wiederholung läßt den Lehrling nie auf vermeintem Wissen einschlummern. In den gelehrten Schulen ist wöchentlich für jede Lektion ein bestimmter Wiederholungstag anzuordnen. Schüler, welche schon über eine Lektion hinaus sind, kehren am Wiederholungstag für eine Stunde in die Klasse zurück, worin sie noch getrieben wird. Alle Gegenstände,

die ſich nur immer veranſchaulichen laſſen, muß man der Anſchauung vorzuführen ſuchen. Beſonders auch ſollen die Kinder die ſie umgebende Natur, die Geſchäfte des menſchlichen Lebens, die Werkſtätten der Handwerker kennen lernen. Einige Stunden ſind zum Beſuche derſelben aus- oder anzuſetzen. Andere Gegenſtände der Natur werden in einem Naturalienkabinet geſammelt. Oeftere Prüfungen, mehr oder minder feierlich, werden veranſtaltet: ſie ſind wichtig, um Lehrende und Lernende in ſteter Thätigkeit zu erhalten. Die Zucht in der Schule muß ſtreng ſein: aber der Ernſt iſt mit Liebe zu paaren. Stock und Ruthe ſollen wo möglich entbehrt werden. Schelt- und Schimpfworte und extemporäre Züchtigungen ſind verpönt. Um jeden Schüler auf die rechte Art zu behandeln, wird dem Lehrer zur Pflicht gemacht, „die Zöglinge genau zu beachten und vor jedem Examen — alſo vierteljährlich — judicia über **pietatem, studia, affectus, mores et constitutionem corporis** aufzuſetzen, die hernach in ein Buch eingetragen werden, damit man jeden nach ſeinem Zuſtande deſto beſſer erziehen könne."

Die Erziehung des Pietismus war epochemachend in der Zeit ihres Auftretens und ein entſchiedener Fortſchritt in der Erziehungsidee. Die Schule war durch den Pietismus wieder für das Leben gewonnen. Es waren die verſchiedenen Schulen als ein organiſches Ganzes erfaßt, als deſſen Baſis die Volksſchule hingeſtellt ward. — Bald jedoch begannen die Schulen des Pietismus an demſelben Widerſpruch zu leiden und in dasſelbe Extrem zu fallen, wie ſeine religiöſe Anſchauung. Wie der Pietismus in der Kirche den Menſchen nach und nach völlig dem wirklichen Leben entfremdete und ihm alle unſchuldigen Freuden verkümmerte, ſo daß es an manchen Orten, z. B. in Leipzig, für ein Zeichen der Orthodoxie galt, wenn man wacker zu Tanze und in die Komödie ging: ſo wurde er auch in der Schule eine kirchlich polizeiliche, durch Angſt und Furcht herrſchende Zuchtanſtalt. An die Stelle des Geiſtes trat in der pietiſtiſchen Schule die Form. Die äußere geiſtige Geberde wurde das Weſentliche. Man führte harte Sittenpolizei und ſtrenge Kloſterdisciplin ein. Lüge und Heuchelei, liebloſes Richten und Phariſäismus ſtellten ſich als Erziehungsreſultate ein, und indeß auf einer Seite bei einzelnen Individuen alle friſche und individuelle Lebenskraft unterdrückt wurde, ſo daß ſie in ihrem ganzen Leben nicht thatkräftig und muthvoll aufzuathmen vermochten, brach auf der andern Seite in ſtarken Naturen das lang verhaltene und zurückgehaltene Feuer des Selbſt ſpäter in Leben und Kraft verzehrenden Flammen aus. —

Die abſtract menſchliche Erziehung.

§ 31. Ueberſicht.

Ein Extrem ruft das andere hervor. Die zu ſtark und zu einſeitig angeſpannten religiöſen Geiſtesvermögen während der Periode der abſtract theologiſchen Weltanſchauung und Erziehung erwecken die eben ſo einſeitigen Denkvermögen, und dieſe treten auf den Richterſtuhl, um die bisherige Exiſtenz der Wiſſenſchaft, um überhaupt das hiſtoriſch Gewordene und factiſch Vorhandene um ſeine Berechtigung zu fragen. Der Verſtand kritiſirt die beſtehende Religion, und vor ihm verſchwinden die poſitiven Wahrheiten derſelben, um ſich in allgemeine Verſtandesſätze aufzulöſen. Er kritiſirt auch die beſtehende Erziehung, fragt Schule und Haus nach dem Rechte ihrer bisher befolgten Grundſätze, mit denen ſie die Erziehung geleitet haben, und da er auf dem pädagogiſchen Felde die ihm zu Theil werdende Antwort eben ſo ungenügend wie auf dem religiöſen Gebiete findet, ſo conſtruirt er neue Fundamente und baut neue Gebäude, die von Grund aus neu ſein ſollen, darum von der Natur und vom Natürlichen ausgehen und demnach in ein Extrem gerathen, das den Boden der Wirklichkeit verliert, obſchon ſie andererſeits die Grundriſſe zum Neubau der neueren pädagogiſchen Wiſſenſchaft zeichnen, indem ſie tiefer in das Leben des Menſchen eingehen und ſorgfältiger auf die Natur des Kindes Rückſicht nehmen. Dieſem **Realismus**, der in England ſeine Grundlagen erhält, in Frankreich zum Extrem gelangt und in Deutſchland nach Verwirklichung in Schule und im Leben ſtrebt, und der als Nahrungsmittel für ſeinen Naturmenſchen weſentlich die Realien, die Sachen fordert, tritt in Deutſchland **der Humanismus** gegenüber, der als Zweck aller Bildung der Humanität aufſtellt und dieſen Zweck allein und ausſchließlich durch die alten Sprachen zu erreichen meint: die durch den Realismus zur Syſtematiſirung gezwungene alte Methode, nach der das Sapere in der Kenntniß der Klaſſiker, das Fari in der möglichſten Aneignung eines ciceronianiſchen Stils beſteht. —

§ 32. Der Humanismus und die Universitäten.

Der Humanismus ſetzt das Erlernen der lateiniſchen und griechiſchen Sprache als Zweck und ſucht durch Vertiefung in das klaſſiſche Alterthum und in die Denkmäler der antiken Kunſt die rein menſchliche Geſinnung zu bilden und die Idee der Menſchheit im Individuum zu wecken. Seine Grundſätze ſind: 1) Die alten Sprachen ſind das Fundament aller wahren Bildung; ihre Kenntniß macht den Gelehrten; ſie muß folglich auch allem Unterricht, wenigſtens der Studirenden, zu Grunde liegen. An ſich betrachtet, iſt das Sprachſtudium ein Bildungsmittel des Geiſtes, indem es die mannichfaltigſten Seelenkräfte in Thätigkeit ſetzt und alſo formalen Nutzen hat. Aber es greift auch in alle Theile des menſchlichen Wiſſens ein. Griechiſche und lateiniſche Schriften ſind die Quellen aller Gelehrſamkeit; wer aus den Quellen ſchöpfen will, muß die Sprachen kennen. Die Urkunden der Religion, das römiſche Recht, die ächten Grundſätze der Heilkunde, die Philoſophie, die Theorien und Muſter der Rhetorik und Poeſie, die Geſchichte — alles iſt aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine der neueren Nationen dem Studium der Alten geblieben iſt, deſto ſchöner iſt die Blüthe ihres eigenen Geſchmackes gediehen. Unwiſſenheit in der altklaſſiſchen Litteratur rächt ſich durch Oberflächlichkeit, Einſeitigkeit ꝛc. an ihrem Verächter. — 2) Das grammatiſche Studium muß dem philoſophiſchen, hiſtoriſchen, äſthetiſchen vorangehen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der Methode, nach der man neuere Sprachen lernt, paßt nicht. Eine todte Sprache wird nur von wenigen richtig und ſchön geſprochen. Bei weitem nicht alle guten Philologen haben dieſe Fertigkeit. Die Sprechmethode würde alſo nur eine ſchlechte Sprachkenntniß zur Folge haben, und bei dem Griechiſchen, daß auch die größten Philologen nicht ſprechen, fällt ſie ganz weg. Lateiniſche und griechiſche Stilübungen, ſelbſt poetiſche Verſuche, haben nicht bloß den Nutzen, daß man Latein ſchreiben, ſondern auch lateiniſche Schriftſteller beſſer verſtehen lernt; denn ſie führen bei jeder Sprache zur Erkenntniß ihrer Gründe. — 3) Zu frühes Treiben der Realien ſchadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntniſſe müſſen kurz und beiläufig, erſt in den reiferen Jahren ausführlich getrieben werden. Die Sprachen gehören auf die Schulen; die Wiſſenſchaften auf die Univerſitäten. — 4) Es iſt jedoch falſch, wenn man glaubt, daß das Studium der alten Sprachen an anderen nützlichen Kenntniſſen hindere. Nur das zu frühe Treiben aller möglichen Wiſſenſchaften auf Schulen giebt ſeichte

auch ein Volk, — daß Belohnungen oft dem moraliſchen Sinn nachtheilig ſind und die Jugend verwöhnen, nicht die That und ihren natürlichen ſittlichen Werth, ſondern nur den willkürlich und temporär damit verknüpften Preis zu ſchätzen. „Es kommt bei der ſittlichen Erziehung darauf an, daß der Menſch gewöhnt wird, das, was gut, recht, anſtändig und nützlich iſt, ſelbſt zu wollen und aus eigenem Triebe zu thun.“ Und dazu kann der Zögling angeleitet werden. Jeder Menſch fühlt Ehrfurcht vor dem Weſen, das größer, weiſer und mächtiger iſt, als er ſelbſt; jedes Herz wird zur Liebe gegen den, der gütig und wohlwollend gegen ihn iſt, erweicht; jeder will gern geachtet ſein, und ſich ſelbſt achtungswerth finden, jeder wird durch einen größeren oder geringeren Grad der Ehrliebe getrieben ꝛc. Auf Erweckung und Lenkung dieſer Empfindungen und Triebe muß alle Zucht gerichtet ſein. Mittel dazu ſind: die Religion, vertraulicher, ungezwungener Umgang der Lehrer mit den Schülern, halbjährliche Cenſur, Vertrauen auf den guten Sinn der Zöglinge, Sittenklaſſen, ſo daß in der „Prüfungsklaſſe“ die Neuankommenden ſitzen, bis ihr Sinn und Charakter näher erkannt iſt, — worauf in die „vierte Sittenordnung“ geſetzt werden, die noch ganz unreif ſind, und noch keine Züge äußern, wodurch ſie ſich Achtung und Vertrauen erwerben: ſie ſind unter beſtändiger Aufſicht; — in die „dritte Klaſſe“ diejenigen gelangen, welche Züge der Ehrliebe, der guten Denkart ꝛc. an ſich blicken laſſen, und Hoffnung erwecken, daß ſie bei reiferem Verſtande geſetzt und wohldenkend werden; ſie können mit einem Freunde aus der erſten Sittenklaſſe ſpazieren gehen; — in die „zweite Sittenklaſſe“ die Hoffnungsvollen aufgenommen werden, die ſich bei ſonſtigem jugendlichen Weſen doch das Vertrauen erworben, daß ſie ſich durch guten und edlen Sinn auszeichnen wollen: ſie können durch Vorzeigung eines vom Oberlehrer des Reviers empfangenen Billets in den Freiſtunden ohne Aufſicht ſpazieren gehen; — in die „erſte Klaſſe“ endlich die Vertrauten gehören, welche feſt und zuverläſſig ſind: ſie genießen der beſtändigen Freiheit, dürfen im Namen der Schule um einen freien Tag anhalten und können für einen ihrer zu beſtrafenden Mitſchüler Fürbitte thun. —

Der Humanismus hielt in Oppoſition gegen den Realismus das formale Erziehungsprincip feſt und behauptete, daß es im Unterricht nicht auf Erwerbung poſitiver Kenntniſſe, ſondern vorzüglich auf Uebung und Stärkung der geiſtigen Kraft ankomme. Statt jedoch den Zögling in das wahrhaft Menſchliche, d. i. in die Entwicklung der Geſchichte einzuführen, macht er ihn nur in Griechenland und Rom einheimiſch, und ſtatt deſſen Geiſt wahrhaft zu entwickeln, macht er

ihn, weil er der Gegenwart entfremdet wird, unbehülflich, unpraktisch und urtheilslos. —

Die Universitäten konnten von den Bewegungen des Humanismus nicht unberührt bleiben: es erwachte auf ihnen ein lebendiges Alterthumsstudium bei den Lehrern, wie bei den Hörern. Sie wurden aber zugleich auch von dem Realismus angehaucht und durch die Entdeckungen und Erfindungen, sowie durch die neu auftretende Philosophie erfrischt. Es lösten sich deshalb die starren Formen, in welche der Geist bishin gebannt war. Sie suchten in ein wahres Verhältniß zum Volksleben zu treten, obschon sich der alte Zunftgeist und die von der Wirklichkeit abgewandte Wissenschaft gewaltig dagegen stemmte. Die wissenschaftlichen Bestrebungen setzten sich mit den Tendenzen der Zeit in Verbindung und wurden dadurch mannichfaltiger und vielseitiger. Die Philosophie und das Aufbrechen einer nationalen Litteratur hauchte besonders den protestantischen Universitäten neues Leben ein. Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften traten auf ihnen mit der Beanspruchung eines gleichen Ranges, wie die bisherigen Facultätswissenschaften, auf. Und selbst die katholischen Universitäten zeigten in Deutschland neue Regungen. In Wien wurden 1780 folgende philosophische Lehrstunden gehalten: Logik, Metaphysik, praktische Logik nach Baumeister und philosophische Geschichte nach Brucker und Büsching, politische Wissenschaften, theoretische und Experimentalphysik, Naturwissenschaft, Landwirthschaft, Bienenzucht und Geschäftsstil; — in der Rechtsgelehrsamkeit: Naturrecht, Pandekten und peinliches Recht, geistliches Staats- und Privatrecht, allgemeines Staats- und Völkerrecht, Lehns- und deutsches Staatsrecht, Reichsgeschichte; — in der Medicin: Chirurgie und Hebammenkunst, Chemie, Botanik, Anatomie, Physiologie, Arzneimittellehre nach Boerhave; — in der Theologie: Kirchengeschichte, orientalische Sprache, Dogmatik, Moral, Pastoralwissenschaft, Polemik und theologische gelehrte Geschichte. —

§ 33. Der Realismus.

Die philosophischen Systeme und die politische Bewegung, woneben nicht zu übersehende Momente der Verpflanzung französischer Sitte durch Karl II. nach England und der Einfluß echter Wissenschaftlichkeit, die von Holland aus, dem damaligen Büchermarkte der Oppositionsschriften, auch England ansteckte, — sind die Voraussetzungen der englischen religiösen Reformation, die mit dem Namen Deismus bezeichnet wird. Der Deismus ruht auf dem Grundgedanken, daß dem Menschen nichts gewiß sein kann, als was den Gesetzen seines Verstandes

entſpricht, daß das Selbſtbewußtſein das Höchſte und Gewiſſeſte für den Menſchen, und daß die Offenbarung nur ein Erziehungsmittel für die große Maſſe iſt, während die Philoſophie ſie nicht nöthig hat. Darum ſcheidet er alles Unvernünftige aus dem Chriſtenthum heraus, und darum ſucht er das als die unveräußerlichen Grundwahrheiten, was allen Religionen gemeinſam und darum als allen Menſchen angeboren betrachtet werden muß. Als dieſe Grundwahrheiten führt Herbart fünf Sätze an: 1) Es giebt einen höchſten Gott; 2) dieſer höchſte Gott muß verehrt werden; 3) Tugend und Frömmigkeit ſind die weſentlichſten Theile dieſer Gottesverehrung; 4) der Menſch iſt verpflichtet, ſeine Sünden zu bereuen und von ihnen zu laſſen; 5) das Gute und das Böſe wird in dieſem und in jenem Leben vergolten. Was über dieſe fünf Sätze hinausgeht, gilt ihm und mit ihm dem Deismus als eitler Zuſatz, als Fälſchung herrſchſüchtiger Prieſter. Der Deismus fand in England allgemeinſte Zuſtimmung. Ueberallhin erklang der Ruf nach allgemeiner Duldung und Nächſtenliebe, — der Ruf, der auch aus den verfallenen Bauhütten des Mittelalters 1717 die große Loge zu London als eine Vereinigung und Wiederbelebung der alten Baubrüderſchaften, in Wahrheit aber als die Aufbauung eines Bundes reiner Menſchlichkeit, den Freimaurerorden, hervorrief. — Auf den Boden der Erziehung trug **Daniel Defoe** (1661—1731) die Grundgedanken des Deismus in ſeinem „Life and surprising adventures of Robinson Crusoe“ 1719 über, worin er mit künſtleriſcher Freiheit und Naturwahrheit eine bewußte Nachbildung des allgemein menſchlichen Entwicklungsganges darſtellt, — eine Philoſophie der Geſchichte, die an lebendiger Perſönlichkeit darlegt, wie der Menſch mit innerer Nothwendigkeit aus dem rohen Naturzuſtande in allmählicher Entwicklung zur Civiliſation gelangt. Defoes Robinſon, für den der Verfaſſer keinen Verleger finden konnte, wurde ſogleich nach ſeinem Erſcheinen das Buch für Alt und Jung, für Hoch und Niedrig. Er wurde faſt in alle Sprachen der Welt überſetzt und in Arabien wie in Deutſchland eine Lieblingslektüre. Ueberſetzungen folgten auf Ueberſetzungen, Bearbeitungen auf Bearbeitungen. Bald gab es einen brandenburgiſchen, berliner, böhmiſchen, fränkiſchen, ſchleſiſchen, däniſchen, griechiſchen, franzöſiſchen, jüdiſchen ꝛc., — einen buchhändleriſchen und einen mediziniſchen Robinſon. Bald auch wurde das Buch ein Schulbuch der philanthropiniſtiſchen Pädagogen, nachdem Rouſſeau in ſeinem „Emil“ die bemerkenswerthen Worte geſprochen hatte: „Ein Buch iſt es, das mein Emil zuerſt leſen ſoll; es wird lange Zeit ganz allein ſeinen Bücherſchatz bilden und wird jederzeit den vornehmſten Rang in dieſem

einnehmen. Es soll der Text sein, von dem unsere Unterhaltung über die menschlichen Erfindungen und Wissenschaften ausgeht; es soll der Prüfstein sein, an dem ich die Fortschritte in der Urtheilskraft meines Zöglings erproben will; und so lange sein Geschmack einfach und natürlich bleibt, weiß ich, wird die Lesung desselben ihm ein immer neues Vergnügen bereiten. Und was ist dies für ein wunderbares Buch? Ist es Aristoteles? Ist es Plinius? Ist es Buffon? Nein! Es ist Robinson Crusoe." —

Derselbe Mann, welcher der beredte Anwalt des Robinson war, **Rousseau** (1712—1778), war auch der Verkünder des französischen Realismus in der Erziehung. Der französische Realismus, genannt die Freidenkerei, richtet sich in seiner Opposition nicht allein gegen die Religion, sondern auch gegen den Staat, gegen das ganze, sociale Leben und endete im Materialismus und Nihilismus, gegen den sich allein das Herz mit seinen Gefühlen empörte, für das Rousseau dann ein lebendiger Vertheidiger ward. Den Zweifeln Diderots und Holbachs setzte er einen glühenden Deismus gegenüber, und in der trostlosesten Periode der französischen Erziehung, wo die Aeußerlichkeit und Oberflächlichkeit in Haus und Gesellschaft nur äußerlich geschulte, für alles höhere Geistesleben indifferente Menschen bildete, machte er das Recht der Natur und der natürlichen Grundbedingungen des Lebens für die Pädagogik geltend. Das Buch, in dem dies geschieht, ist sein „**Emil**", halb Roman, halb Lehrbuch, 1757 in Montmorency geschrieben, 1760 der Marschallin von Luxemburg vorgelesen, 1762 gedruckt. Es sucht den nach Rousseaus Anschauung durch und durch verderbten Zustand der Civilisation dadurch zu läutern und zu heben, daß es neue Erziehungsgrundsätze aufstellt. Es will nicht, wie das althergebrachte Erziehungssystem, im Kinde schon den Mann suchen, ohne daran zu denken, was das Kind ist, ehe es Mann ist. Es will nur ein System der Entwicklung der Natur sein. Auf bestimmte Verhältnisse unter den Menschen in den verschiedenen Ländern und Ständen will es sich nicht einlassen, sondern nur von der Erziehung des Menschen an sich handeln. Emil soll die Menschheit im Naturzustande personificiren und Emils Hofmeister das Naturkind natürlich erziehen. — „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen": das ist die Unterlage, auf der Rousseau seinen Emil aufbaut. „Der bürgerliche Mensch wird geboren, lebt und stirbt in der Sklaverei; bei der Geburt zwängt man ihn in das Wickelbett,

nach ſeinem Tode verſchließt man ihn in einen Sarg; ſo lange er die menſchliche Geſtalt an ſich trägt, iſt er durch unſere Einrichtungen eingeengt: Hebammen modeln den Kopf äußerlich, Philoſophen innerlich.“ „Kaum iſt das Kind aus dem Mutterleibe hervorgegangen, ſo legt man ihm Feſſeln an: das Wickeln iſt die unnatürlichſte Marter; Wärterinnen haben es aus Bequemlichkeit erfunden.“ „Mütter ſtillen ihre Kinder nicht mehr; Ammen theilen des Kindes Liebe mit der Mutter, welche ihrem Vergnügen nachgeht. Hierin liegt ein Hauptgrund der Auflöſung aller Familienverhältniſſe: keine Mutter, kein Kind!“ Oder die Mutter macht aus ihrem Kinde ihren Abgott, indem ſie ſeine Unbeholfenheit nährt und dadurch vermehrt: die Folge davon iſt, daß das Kind ſchon befiehlt, ehe es nur reden kann. Der ſich bei den Kindern äußernde Zerſtörungstrieb kommt nicht aus Bosheit, ſondern aus lebhafter Begierde nach Thätigkeit. Dieſe Thätigkeit muß Befriedigung erhalten; aber nur mit einfachem Spielzeug; koſtbares iſt ein Ueberfluß. Und ein Mißbrauch iſt es, wenn man die Kinder antreibt, recht früh ſprechen zu lernen; eben deshalb lernen ſie ſpät und darum verworren reden. Die Ammen mögen ihnen vorſingen, aber nicht unaufhörlich Worte vorſchwatzen, die ſie nicht verſtehen. Die unſelige Höflichkeit, die wir haben, uns mit Worten, die wir nicht verſtehen, abzuſpeiſen, beginnt früher, als man denkt. Der Schüler hört in der Schule der Wortmacherei ſeines Rektors zu, wie er in den Windeln das Geſchwätz ſeiner Amme hörte. — Mit dem Sprechen beginnt eine neue Epoche im Leben des Kindes. Unſere pedantiſche Unterrichtswuth treibt uns ſtets an, den Kindern das beizubringen, was ſie durch ſich ſelbſt viel beſſer lernen würden, und das zu überſehen, was nur wir ihnen beibringen können. Iſt wohl etwas alberner, als die Mühe, die man ſich giebt, die Kinder gehen zu lehren? Gängelbänder, Laufkorb, Fallhut und andere Hülfen taugen nichts. Mit den Kräften entwickelt ſich in den Kindern die Fähigkeit, dieſe Kräfte zu beherrſchen und hierdurch ein ſelbſtbewußtes individuelles Daſein. Seht immer im Kinde das Kind und nur das Kind! Es genießt noch einer unvollkommenen Freiheit. So halte man es in dinglicher Abhängigkeit, ſetze ſeiner Anmaßung phyſiſche Hinderniſſe entgegen, oder Strafen, die aus ſeinen eigenen Handlungen entſpringen. Trotzigem Weinen der Kinder gewähre man nichts; lehre ſie gegentheils auch nicht, durch höfliche Redensarten zu befehlen. So wenig aber dem Kinde das Befehlen zukommt, ſo wenig dürfen es Erwachſene tyranniſiren und dadurch einſchüchtern. Euer Kind muß nichts bekommen, weil es nach etwas verlangt, ſondern weil es etwas bedarf; es muß nichts aus Gehorſam thun, ſondern aus

Nothwendigkeit; die Worte gehorchen und befehlen ſind aus dem Wörterbuche zu ſtreichen; noch mehr die Ausdrücke Schuldigkeit und Verpflichtung; aber die Worte Kraft, Nothwendigkeit, Ohnmacht und Zwang müſſen in dem Vocabular die größte Rolle ſpielen. Ehe das Kind zum Verſtande kommt, kann es von ſittlichem Weſen und geſellſchaftlichen Verhältniſſen nichts begreifen; daher müſſen Worte, welche ſich auf dieſe beziehen, vermieden, — das Kind muß ganz an die phyſiſche Welt verwieſen werden. Darum muß man auch nicht mit den Kindern zu früh räſonniren. Nichts Alberneres, als dieſe Kinder, mit denen man viel räſonnirt hat. Entwickelt ſich doch unter allen Fähigkeiten zuletzt der Verſtand; und ihn will man anſpannen, um die andern entwickeln zu helfen. Das heißt mit dem Ende den Anfang machen. Verſtänden die Kinder vernünftige Gründe, ſo brauchten ſie gar nicht erzogen zu werden. Dem Kinde zeigt Stärke, den Männern Gründe! Der Zaum, der es zügelt, ſei die eherne Nothwendigkeit, nicht menſchliche Autorität. Das, weſſen es ſich enthalten ſoll, verbietet ihm nicht, hindert aber, es zu thun, ohne Erörterungen, ohne Wortkram der Gründe; das, was ihr ihm zulaſſet, geſtattet ihm auf das erſte Wort, ohne ſein öfteres Anſuchen und Bitten, vor allem aber ohne Bedingungen. Geſtattet mit Vergnügen, ſchlaget mit Widerwillen ab. Was ihr aber verweigert, das ſei unwiderruflich verweigert; keine Zudringlichkeit beſtimme euch je euer Nein zurückzunehmen. Hier iſt kein Mittelweg; entweder fordere man garnichts vom Kinde, oder beuge es ohne Umſtände zum unbedingteſten Gehorſam. Die ſchlimmſte Erziehung iſt die, wenn ihr das Kind zwiſchen ſeinem und eurem Willen in der Schwebe laßt, und mit ihm unaufhörlich disputirt, wer von euch Meiſter ſein ſoll. Hundertmal beſſer iſt's, das Kind iſt Meiſter für immer! — Seit man Kinder erzieht, hat man keine andern Mittel, ſie zu leiten, erſonnen, als Wetteifer, Neid, Eiferſucht, Habſucht, niedrige Furcht, dieſe leicht erreglichen, allergefährlichſten, ſeelenverderblichſten Leidenſchaften. Bei jeder voreiligen Lehre, die man ihrem Kopfe beibringen will, pflanzt man ihnen ein Laſter tief ins Herz hinein. Unſinnige Lehrer glauben Wunder zu bewirken, wenn ſie die Kinder böſe machen, um ihnen den Begriff des Guten beizubringen. Dann ſagen ſie gravitätiſch: „Ja, ſo iſt der Menſch.“ Ja, ſo iſt der Menſch, den ihr gemacht habt. Euer ſtetes Hofmeiſtern genirt die Kinder; wenn ihr den Rücken wendet, ſo entſchädigen ſie ſich durch loſe Streiche. — Das Kind kann manches Böſe thun, ohne böſe zu handeln, d. i. mit der Abſicht Schaden zuzufügen. Es giebt keine urſprüngliche Verderbtheit im menſchlichen Herzen; es iſt nicht ein einziger Fehler darin, von

welchem man nicht nachweiſen könnte, wie und auf welchem Wege er hineingekommen iſt. Die einzige angeborne Leidenſchaft iſt Selbſtliebe, welche von Natur gut und nützlich iſt; ſie wird nur durch die Anwendung, die man von ihr macht, und durch die Beziehungen, die man ihr giebt, entweder etwas Gutes oder etwas Schlechtes. Die erſte Erziehung darf deshalb nur rein negativ ſein. Sie beſteht nicht darin, daß man Tugend und Laſter unterſcheiden lehre, ſondern daß man das Herz vor Fehlern, den Verſtand vor Irrthümern bewahre. Behandelt das Kind ſeinem Alter gemäß und fürchtet ſeine Kräfte zu erſchöpfen, wenn ihr ſie zu ſehr in Uebung halten wollt. Ehe das Kind zu Verſtande kommt, nimmt es nur Bilder, Töne, Geſtalten, Eindrücke, ſelten Ideen, noch ſeltener Ideenverbindungen in ſich auf und behält ſie; unfähig zu urtheilen, hat es doch kein eigentliches Gedächtniß, weil ſich Gedächtniß und Urtheilskraft, obſchon verſchieden, doch nur mit einander entwickeln. Vorſtellungen ſind nichts, als vollendete Abbilder von ſinnlichen Gegenſtänden; Ideen aber ſind Begriffe der Gegenſtände, beſtimmt durch Verhältniſſe. Darum muß der Unterricht mit Realkenntniſſen anfangen. Was man auch ſage, ich glaube nicht, daß je ein Kind, Wunderkinder ausgenommen, vor dem zwölften oder funfzehnten Jahre zwei Sprachen wirklich gelernt hat. Hat doch jede Sprache ihren eigenthümlichen Geiſt, und die Gedanken nehmen die Farbe der Idiome an. Das Kind hat, bis es zu Verſtande kommt, einzig ſeine Mutterſprache. Um zwei Sprachen zu haben, müßte es Ideen vergleichen können. — In jeder Wiſſenſchaft iſt die Kenntniß von Zeichen ohne Kenntniß der bezeichneten Dinge nichtig. Gleichwohl ſchränkt man die Kinder immer auf dieſe Zeichen ein, ohne ihnen jemals etwas von den Gegenſtänden, die dieſe Zeichen repräſentiren, begreiflich machen zu können. Man glaubt ihnen eine Beſchreibung der Erde zu liefern, wenn man ihnen Karten zeigt und die darauf verzeichneten Namen von Ländern, Orten ꝛc. beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papier, auf dem man ſie ihnen zeigt, exiſtiren. Man lehrt hiſtoriſche Thatſachen, deren Sinn und Zuſammenhang der Schüler nicht faßt. Glaubt man, daß das wahre Verſtändniß der Begebenheiten ſich trennen laſſe von deren Urſachen, von deren Folgen, daß den Geſchichtsſchreiber das moraliſche Element ſo wenig angehe, daß man eins oder das andere zu begreifen im Stande ſei? — Auch Leſen iſt eine unſelige Beſchäftigung der Kinder. Emil muß im 12. Jahre kaum wiſſen, was ein Buch iſt. Das wichtigſte Erziehungsmittel beim Leſenlernen iſt, daß der Lehrer im Zöglinge ein Intereſſe am Leſen erweckt. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um

ſo ſicherer erlangt man es. Gerade weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem 15. Jahre leſen kann, wird er vielleicht ſchon im 10. Jahre ſchreiben und leſen können. Man erhält gewöhnlich das ganz ſicher und ſehr ſchnell, was man nicht eilfertig zu erhalten ſucht. — Die erſten Vermögen, die ſich in uns bilden und entwickeln, ſind die Sinne. Ihre Vervollkommnung ſollte man daher zuerſt ins Auge faſſen; aber eben ſie vergißt oder vernachläſſigt man am meiſten. Uebt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regieren, benutzt möglichſt jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die anderen. Meßt, zählt, wägt, vergleicht. Und bildet vor allem den Körper! — Im zwölften oder dreizehnten Lebensjahre entwickeln ſich die Kräfte des Kindes ſchneller, als ſeine Begierden. Es iſt der Zeitabſchnitt ſeiner relativ größeren Kraft, alſo die Zeit der Arbeit, des Einſammelns von Kenntniſſen, des Unterrichts. Der Thätigkeit des Körpers, der ſich zu entwickeln ſucht und der auch jetzt weiter naturgemäß geübt werden muß, folgt die Thätigkeit des Geiſtes, der ſich zu entwickeln ſtrebt. Sinnliche Eindrücke müſſen zu Begriffen ausgebildet werden; doch müſſen wir nicht plötzlich von ſinnlichen Gegenſtänden auf die moraliſche Welt überſpringen. Nur durch die erſteren ſollen wir zu den anderen gelangen. Kein anderes Buch, als die Welt; kein anderer Unterricht als Thatſachen. Der Zögling wiſſe nichts, weil ihr es ihm geſagt, ſondern weil er es begriffen hat; er lerne die Wiſſenſchaft nicht, er erfinde ſie. Wenn ihr ihm je eine Autorität ſtatt der Gründe gebt, ſo wird er nicht mehr ſelbſt denken, ſondern das Spielwerk fremder Meinungen ſein. Die Anfänge der Aſtronomie gebt ihm klar und einfach, macht ihn aufmerkſam auf die Aufgangs- und Untergangspunkte der Sonne und laßt ihn darüber grübeln, wie die Sonne aus Weſten nach Oſten zurückkehre; die Beobachtung, wie ſie von Oſten nach Weſten über den Himmel zieht, deutet auf Antwort. Der geographiſche Unterricht gehe vom Wohnhauſe und Wohnorte aus. Der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entſtehen und was ſie vorſtellen. Es gilt weniger, den Knaben Wiſſenſchaft zu lehren, als ihm Geſchmack an denſelben einzuflößen und Methode zu geben, um ſie zu erlernen, wenn ſich ſein Geſchmack erſt mehr entwickelt. In dieſem Alter muß man ihn auch daran gewöhnen, einen Gegenſtand mit ausdauernder Aufmerkſamkeit zu verfolgen, doch nie bis zum Ueberdruß. Fragt er, um ſich zu unterrichten, ſo antwortet ihm ſo viel als nöthig, um ſeine Neugierde zu reizen, laßt euch aber von ihm nicht durch unaufhörliches, albernes Fragen ermüden. Die Philoſophie entwickelt die Wiſſenſchaft von Principien aus, nicht ſo die Lehrmethode. Hier

weiſt und führt ein einzelnes Object auf ein folgendes; da feſſelt Neu
gierde die Aufmerkſamkeit. Der Unterricht in der Phyſik beginne m
den einfachſten Erfahrungen, ja nicht mit Inſtrumenten. Dieſe müſſe
vielmehr aus ſolchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch
unvollkommen, vom Lehrer und Zögling ſelbſt angefertigt werden. Dur
ſolche ſelbſtändige Thätigkeit erwirbt man Begriffe von größerer Klarhe
und Gewißheit. Beim Aufſuchen der Naturgeſetze beginnt man imme
mit den gemeinſten und augenfälligſten Erſcheinungen. — Bei all' dieſe
Unterricht braucht ihr keine Bücher: aus Büchern lernt man übe
Dinge ſprechen, die man nicht verſteht. Der Lehrer beſuche mit de
Zöglinge Werkſtätten und laſſe ihn ſelbſt Hand anlegen, wodurch e
alles beſſer verſtehen lernt, als durch vieles Erklären. Der Zöglin
muß arbeiten wie ein Bauer, aber denken wie ein Philoſoph, damit e
nicht zu faul werde, wie ein Wilder. Das große Geheimniß der
Erziehung iſt, es ſo einzurichten, daß Leibes- und Geiſtesübungen
einander beſtändig zur Erholung dienen. — Mit dem funfzehnten
Lebensjahre kommt der junge Menſch — Emil — in eine neue
Lebensepoche. Die Zeit der Pubertät tritt ein, — der Menſch wird
nun zum Leben geboren, und nichts Menſchliches iſt ihm fremd; die
wichtigſte Zeit für die Erziehung. Jetzt vergleicht ſich Emil mit ſeines
Gleichen und ſucht unter ihnen den erſten Platz einzunehmen. Und nun
iſt es Zeit, ihn mit den ſocialen Verhältniſſen, mit der natürlichen und
bürgerlichen Ungleichheit der Menſchen bekannt zu machen. Emil wiſſe
daher, daß die Menſchen von Natur gut ſind; er begreife aber, wie ſie
durch die Geſellſchaft ſchlecht und verkehrt werden. Das iſt der Zeit-
punkt zum Unterricht in der Geſchichte. Um die Menſchen kennen
zu lernen, muß man ſie handeln ſehen. Im Verkehr mit der Welt
hört man ſie nur ſprechen; ſie zeigen ihre Worte, verbergen aber ihre
Handlungen. In der Geſchichte hingegen ſtehen ſie unverſchleiert da.
Von der Geſchichte gebe man dem jungen Manne Thatſachen. Beur-
theilen ſoll er ſie ſelbſt. Nur ſo kann er Menſchenkenntniß ſammeln.
Wenn des Verfaſſers Urtheil ihn unaufhörlich leitet, ſo ſieht er nur
durch das Glas eines anderen, und wenn dasſelbe ihm fehlt, ſieht er
gar nichts mehr. Von allen alten Geſchichtsſchreibern eignet ſich Plutarch
am beſten für die Jugend, beſonders auch, weil er es nicht verſchmäht,
ſcheinbar kleine Züge großer Männer zu erzählen. — Emil ſoll als
naturgemäßer Menſch in den Wogen des geſellſchaftlichen Lebens ſich
nicht hin fortreißen laſſen, weder durch die Leidenſchaften noch durch die
Thorheiten der Menge. Er ſoll nur mit eigenen Augen ſehen, nur
mit ſeinem Herzen fühlen; es ſoll ihn keine Autorität beherrſchen, wenn

nicht die Autorität ſeiner Vernunft. Nun aber muß er auch in die Welt der Religion eingeführt werden. Zunächſt an die Sinnenwelt gewieſen, findet Abſtraktes, rein Intellektuelles kaum Eingang bei uns. Gott entzieht ſich unſeren Sinnen; das Wort Geiſt hat nur Sinn für den Philoſophen. Der Monotheismus iſt durch Generaliſation aus dem ſinnlichen Polytheismus hervorgegangen. Im funfzehnten Jahre weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat; vielleicht erfährt er es im achtzehnten noch zu früh. Wenn er es vor der rechten Zeit erfährt, läuft er Gefahr, nie Kenntniß davon zu erhalten. Wenn ich die Dummheit ſymboliſch darzuſtellen hätte, ſo würde ich einen Pedanten malen, der die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet. Ein Kind ſoll in der Religion ſeines Vaters erzogen werden, ſagt man, und beweiſt, dieſe ſei die einzig wahre; die anderen ſeien abſurd. Hängt die Stärke dieſer Beweisführung aber nur vom Lande ab, wo man ſie führt, nur von Autorität, auf welche Emil nichts geben ſoll, — wie dann? In welcher Religion werden wir ihn erziehen? Darauf die einfachſte Antwort: In keiner; wir wollen ihn nur in den Stand ſetzen, die zu wählen, zu welcher ihn der beſte Gebrauch ſeiner Vernunft führen muß. — Emil iſt nicht geſchaffen, ſein Leben lang allein dazuſtehen; er iſt ein Glied der Geſellſchaft und ſoll die Pflichten gegen dieſelbe erfüllen. Beſtimmt, mit Menſchen zu leben, muß er ſie kennen. Er kennt den Menſchen im allgemeinen; er muß nun auch die Perſönlichkeiten kennen lernen. Er weiß, was man in der Welt macht; er muß nun auch erfahren, wie man in ihr lebt. Es iſt Zeit, ihm das Aeußere dieſer großen Schaubühne zu zeigen, von welcher er bereits die verborgenen Triebfedern kennt. Er ſteht hinter der Schaubühne und ſieht die Schauſpieler, wie ſie ſich an- und auskleiden; er ſieht, mit welch' groben Kunſtmitteln man die Zuſchauer blendet. Wenn er nun eintritt in die Welt, — da iſt er kein Streitkopf, kein Rechthaber. Er iſt eben ſo wenig Augendiener wie Schmeichler. Er ſagt ſeine Meinung, ohne die eines andern anzugreifen, weil er die Freiheit über alles liebt und ihm die Freimüthigkeit als eines der herrlichſten Rechte gilt. Er ſpricht wenig, weil er nicht darnach trachtet, andere für ſich zu intereſſiren. Emil hat zu viel Kenntniſſe, um je ein Schwätzer zu werden. Weit entfernt, ſich über anderer Manieren aufzuhalten, bequemt er ſich vielmehr freiwillig in dieſelben, nur um Aufſehen zu vermeiden. Er iſt feſt, aber nicht von ſich eingenommen; ſeine Manieren ſind frei, aber nicht wegwerfend. Nur Sklaven äußern ein übermüthiges Benehmen; die Unabhängigkeit hat nie etwas Affectirtes an ſich. Er wird oft in den Fall kommen, darüber nachzudenken, was dem menſchlichen Herzen ſchmeichelt, und was

ihm zuwider ist, — er wird ein Philosoph über die Principien des Geschmacks, und das ist das Studium, das seinen Jahren angemessen ist. Auch ist nun die Epoche des Lesens, vornehmlich von Unterhaltungsschriften eingetreten, die Zeit, ihm den Gliederbau der Rede begreiflich, ihn für alle Schönheiten der Beredtsamkeit und des Ausdrucks empfänglich zu machen. Sprachen zu lernen um ihrer selbst willen, mag wenig bedeuten; allein das Studium der Sprachen selbst führt auf eine allgemeine Sprach-Kunsttheorie. Man muß die eine Sprache studiren und mit der andern vergleichen, um die Regeln der Redekunst sich anzueignen. Emil nun wird vor allem die alten studiren, weil er mehr Geschmack an ihren Schriften findet, als an den unsrigen, schon weil sie früher da waren, also der Natur näher standen und ihr Ingenium ein ihnen eigenthümliches war. —

So Rousseaus Emil. Das Werk war bei seinem Auftreten eine unerhörte Erscheinung — von Parlamenten und Erzbischöfen verdammt, verbrannt, von der Presse gelobt und in den Himmel gehoben. So gewaltig hatte noch kein pädagogisches Buch die Pädagogen, und nicht die Pädagogen allein, — die Dichter und Denker, die Gelehrten und die Laien, die Männer und Frauen ergriffen und aufgeregt. Seine Wirkungen waren überwältigend. Von dem Extrem der Verkünstelung, Verzärtelung ꝛc. gelangte die Erziehung in vielen Familien durch den Emil zum andern Extrem. Man wollte der Kindheit die Kindheit bewahren. Man wollte an die Stelle des todten Gedächtnißkrames die anregende Selbstthätigkeit in Anwendung bringen. Man wollte — — alles, was mit Emil gethan war. Rousseaus Emil war bei seinem Auftreten in Frankreich eine That. — Er war es auch für die weltgeschichtliche Entwicklung der Pädagogik überhaupt. Nie noch war so imponirend gekämpft worden gegen das Gewäsch und Geschwätz der Ammen und Kinderfrauen, gegen die Wissenschaft der bloßen Worte, gegen die Vielwisserei der Kinder, die nicht aus ihnen herausgewachsen, gegen das Wortlernen überhaupt, gegen die Bücher als Lehrmittel, „das traurigste Hausgeräth" für die Kindheit ꝛc. Nie noch waren an die Stelle des scholastischen Lehrapparates mit so imperatorischer Gewalt der Natur abgehorchte Erziehungsmittel ꝛc. aufgestellt, als im Emil. Der Beginn der Menschenerziehung mit der Geburt, — Organisation der Umgebung des Kindes für anschaulichen, selbstthätigen Sachunterricht, — Selbstbildung durch Erfahrung, — Liebe zu den Kindern und zu ihrem liebenswürdigen Instinkt, der sich in ihren Spielen zeigt, Betrachtung des Mannes in dem Manne, des Kindes in dem Kinde, jedem seinen Platz anweisend: das sind die großen Wahrheiten, die Rousseau in Form

der Begeisterung predigte, und die fortan als Axiome in die Pädagogik aufgenommen wurden. Darum hat auch Goethe mit Recht Rousseaus Emil das Naturevangelium der Erziehung genannt. — Doch löste auch Rousseau die wirklich geschichtliche Aufgabe der Pädagogik nur einseitig. Er konnte weder den Menschen als Glied der Menschheit, noch die ursprünglichen Anlagen und nur latent liegenden Geistesvermögen des Kindes. Sein vorausgesetztes Drama von der ursprünglichen Gleichheit aller Menschen, — sein Dogma auch, daß alle Laster ꝛc. nur Erzeugnisse der menschlichen Verhältnisse sind, — ist der Natur des Menschen und der Menschheit total widersprechend. Auch weiß er nicht, daß das geschichtlich Gewordene zugleich ein natürlich Gewordenes, weil das Produkt aus der naturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist. Darum nun wird in dieser „Natur" und „natürlichen Entwicklung" des Emil alles natürlich, alles gemacht und vorhergesehen. Die scheinbar natürliche Entfaltung wird nur möglich, weil der Erzieher „hinter den Coulissen" die Natureindrücke, die Begegnisse und Unterhaltungen des Emil seinem Erziehungsplane gemäß im voraus zurechtgerückt. Das Streben, dem Zöglinge nichts zu bieten, als was er sich geistig selbst erringt und was als seine eigene Errungenschaft erscheint, führt zur geistigen Bevormundung und zu einer Schauspielerei von Seiten des Erziehers, der in Wahrheit sein eigenes Selbstdenken nur in Emil hineinlegt und von diesem (der nie bloße Worte machen soll) in Worten aussprechen läßt, was geistig nicht ihm, sondern was dem Erzieher gehört. Auch das Ziel, was Rousseau mit seinem Zöglinge erstrebt, schlägt in das Gegentheil um; das Natürliche des Menschen, der Geist, ja das Allernatürlichste desselben, die Ideale und Ideen vom Wahren, Guten und Schönen, drückt er zum unmittelbar Nützlichen und damit zum Egoistischen, also zu dem, wovor er seinen Emil bewahren will, herab. Mit mehr Gefühl und Einbildungskraft, als mit besonnenem Verstande begabt, ist Rousseau zu tief in die verkehrten Zustände seiner über- und vercivilisirten Zeit mit hineingestiegen, als daß er den Grund dieser falschen Erscheinungen hätte erforschen können. Rousseaus Emil ist eine „platonische Republik" der Erziehung.

Daß die Resultate des englischen Deismus und der französischen Freidenkerei in Deutschland aufgenommen werden konnten: dazu hatte bereits Leibnitz (1646—1716) beigetragen, indem er die Erscheinung, das Materielle als das Leben und die Wirklichkeit des Geistes auffaßte; — dahin hatte auch Thomasius (1655—1728) gewirkt, der mächtige Bekämpfer des Hexenglaubens und der Hexenprozesse, der eine allgemeine

philosophische Aufklärung verbreitete, das eiserne Joch der Scholastik von der Wissenschaft abwarf und in seinen akademischen Vorträgen die deutsche Sprache gebrauchte; — darauf hatten auf dem Boden der Erziehung Ratichius und Comenius vorgearbeitet. Das war die Grundlage, auf der sich in Deutschland **die Aufklärung** erbaute, die in Friedrich dem Großen ihren Heros fand, als er vollkommne Religionsfreiheit mit seinen berühmten Worten proklamirte: „Die Religionen Müsen alle tolerirt werden und Mus der Fiscal nuhr das Auge darauf haben, daß keine der andern abrug Thue, denn hier Mus jeder nach seiner Fasson Selig werden." Wolf gab dieser Geistesrichtung den wissenschaftlichen Ausdruck in seiner Philosophie, nach der von keinem Dinge geredet werden kann, wovon man nicht einen deutlichen Begriff vorgebracht hat, und nach der man nichts ohne Beweis annehmen darf. —

Unter dem Einflusse dieses zur Herrschaft gekommenen Geistes und des neuen Erziehungsevangeliums von Rousseau bildete sich **die Schule der Philanthropen**, die mit den Rousseauschen Erziehungsideen Ernst machte und dieselben in der Welt zu verwirklichen suchte, und die dadurch so epochemachend eingriff, weil die damalige gebildete Welt ihren Enthusiasmus auf die Erziehungsfragen geworfen und zu ihrem Wahlspruche erhoben hatte: Alles durch und für die harmonisch-leiblich geistige Entwicklung des Menschen. Der allgemeine Weltzustand der Gegenwart — das war die Voraussetzung des Philanthropinismus — es ist ein grenzenlos verderbter. Kirche und Staat, Schule und Familie, Volkssitte und Gelehrsamkeit: — überall durch Thorheit und Bosheit erzeugte Fäulniß. Die Schule vor allem ist selbst in ihrem Grundbau höchst fehlerhaft. Es fehlt an einem praktischen Lehrseminar; es fehlt an einem überlegten Plane für die Folge der Schulbücher; überall werden unverstandene Worte auswendig gelernt; Schulstaub liegt seit Jahrhunderten auf der Methode des Sprachenlehrens. Jung und Alt, was darin athmen muß, wird krank im Gehirn. Das Meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen, die nur Mittel sein sollten, werden als Zweck betrachtet. Man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, von denen sie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden. Damit dieses Elend von der Menschheit entfernt und die größtmöglichste Glückseligkeit in die Welt eingepflanzt werde, muß ein neuer Grund gelegt werden, auf dem sich ein neues Geschlecht entwickeln kann, da an eine Regeneration der Erwachsenen nicht gedacht werden darf, so lange nicht die Jugend auf einen neuen Boden verpflanzt ist. Denn befreit vor allem und zuerst muß die

Jugend von dem Joche der herkömmlichen Erziehung werden. Befreit muß sie werden von der Pein des Lernens; denn von dem, was bisher gelernt ward, war der größte Theil unnütz, ja schädlich. Befreit endlich muß sie werden von allem Vorurtheil, von der abgeschmackten Kleidung, in die man das Kind steckt, von Gespensterfurcht, Hexenglauben, Angst vor Gewittern, von dem Religions- und Confessionsunterschiede ꝛc. — Diesen Negationen gegenüber stellt der Philanthropinismus als Position: 1) Es müssen vor allen Dingen **Künstler** gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll. 2) In der körperlichen Erziehung muß zu der Methode der Alten zurückgekehrt werden. Abhärtung und Gymnastik werden stärken und bilden. Schon das wird vor der Schulpest geheimer Sünden verwahren. Nächstdem ist das sicherste Mittel dagegen, mit Ernst und Ehrerbietung von dem Geschäft der Erzeugung auch in früheren Jahren zu sprechen; denn die Meisten sündigen, weil sie nicht wissen, was sie thun. 3) In der geistigen Ausbildung muß Erziehung zur Humanität das letzte Ziel sein. Bisher hatte man nur Gelehrte, oder Edelleute, oder Handwerker erzogen. An Menschen, an Kosmopoliten ist der Welt weit mehr gelegen. 4) Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam — muß der Wille gelenkt werden. Man muß dazu auf besondere Belohnungs- und Bestrafungsmittel denken — Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldene Punkte, Orden des Verdienstes, schwarze Nägel. Als Schulstrafen können gelten: den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken reiben, sie von hölzernem Geräth bei Tische essen lassen, in den Famulantenstand herabsetzen, in der Klasse die Knaben in Kabinette einschließen, und wenn sie sich herauslegen wollen, verborgene Nadeln anbringen ꝛc. 5) Die Religion soll in der Jugend nur in der höchsten Einfalt und ohne alle Rücksicht auf Secten und Parteien gelehrt werden. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis jetzt wiederholt mancher gute Knabe in täglich verwünschten Lehrstunden die mit Striemen eingebläueten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nie zu verehren, wenn er den Meisten entwächst. 6) Man muß Tugend und Religion der Jugend angenehm machen, damit sie beide lieb gewinnt. Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich; man macht es oft darnach, daß sie die Menschen hassen. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung sein. 7) Das sinnliche Kind, der sinnliche Knabe, der für nichts Abstractes und Unverständliches — am wenigsten für den gewöhnlichen Katechismus — Sinn hat, sollte vor allen Dingen mit der

Sinnenwelt bekannt werden. Dieſe zeige man ihm in der Natur, o
wenn das nicht möglich iſt, in treuen Abbildungen. 8) Mit nichts
die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf und mehr
Jahre werden in den Schulen bloß auf Erlernung desſelben verwen
Und dennoch bringt es kein Viertel der ſo unterrichteten Schüler
nur ſo weit, ohne Mühe lateiniſche Bücher zu leſen und ohne gr
matiſche Fehler zu ſchreiben. Man laſſe Latein lernen wie man Deu
oder Franzöſiſch lernen läßt, und man wird in kurzem erſtaunen,
ſchnell und leicht Kinder Latein ſprechen, Latein leſen, vielleicht
Latein ſchreiben. 9) Wenn es den Erziehern Ernſt iſt, die Jugend
Sittlichkeit zu erziehen, ſo dürfen ſo wenig die vollſtändigen Ausg
der Klaſſiker, als die ganze Bibel in ihren Händen ſein. Sie le
daraus Laſter kennen und leichtſinnig über Laſter denken. Ihre Phan
wird mit Bildern befleckt, vor denen man womöglich jeden Men
bewahren ſollte. Der Lehrer, der obſcöne Stellen erklären ſoll, w
entweder verlegen oder leichtſinnig. Das dringendſte Bedürfniß
alſo gereinigte Chreſtomathien aus den Klaſſikern und Auszüge a
der Bibel. Ueberhaupt fehlt es noch überall an Elementarbüchern, u
ehe dieſe nicht vorhanden ſind und in einander eingreifen, iſt an ke
planmäßige Erziehung zu denken. — Erſt wenn die Hinderniſſe w
geräumt ſind, wird man den Zweck der Erziehung erreichen: Europäe
d. i. Menſchen unter geſitteten Völkern zu bilden, welche ſolche Sitt
und Einrichtungen haben, wie in Europa allgemein ſind, Europäer, de
Leben ſo unſchädlich, ſo gemeinnützig und ſo zufrieden ſein möge, a
es durch die Erziehung veranſtaltet werden kann, — Menſchen, die ſi
unter dem ruſſiſchen Scepter nicht minder glücklich fühlen, als in d
Republik des Alpenlandes. —

Der Philanthropinismus verſuchte die Pädagogik zur Wiſſenſch
zu erheben, — machte das Unterrichten aus einem Schulmeiſter-Han
werk zum Objekt wiſſenſchaftlicher Forſchung, — entriß die Erziehun
dem verderblichen Zwange des äußeren Lebens und belebte ſie mit eine
freieren Geiſte, — verſchaffte der körperlichen Ausbildung Geltung, —
verbannte durch möglichſte Veranſchaulichung beim Unterricht und dur
lebendige praktiſche Lehre in den Sprachen den todten Gedächtnißkra
aus der Schule, — betonte in der Religion die Offenbarung Gotte
in der Natur, ein Moment, das bisher beim Religionsunterricht gän
lich überſehen und vernachläſſigt war, ſowie dem Kirchenthume gegen
über das Chriſtenthum, — machte die Schulſtuben zu heiteren Sitze
der Geſundheit, des Frohſinns und der Liebe, und ſchuf die dem Leben
abgeſtorbenen, kalten herrſchſüchtigen Schuldespoten zu liebevollen Vätern

d Freunden ihrer Zöglinge um. Und ſo ſehr auch der Philanthropinis-
s an die Stelle von Stock und Ruthe in ſeiner Zucht eine einſeitige
feuerung des Ehrgefühls ſetzte, — er vertrat auch hierin den Fort-
ritt, gegenüber den bisherigen Schulen, wo man nicht wußte, daß die
gend irgend etwas mit Liebe arbeiten könne, wo die vornehme Jugend
it durch Puder und Pomade friſirten Haaren, mit kurzen Beinkleidern,
l ſeidenen Strümpfen, mit einem Degen an der Seite" einherſtolzirte,
gewöhnliche Strafen das Auswendiglernen des 119. Pſalmen und
bloſe körperliche Züchtigung waren. — So hatte Häuberle,
lega jubilaeus, in einem Städtchen in Schwaben nach einem genauen
zeichniß der ſeit ſeiner 25jährigen Amtsführung verhängten Strafen
hrend ſeiner Amtsthätigkeit 911,524 Stockſchläge, 123,010 Ruthen-
iche, 30,989 Klapſe mit dem Lineal und ſogenannte Pfötchen, 136,715
ndſchmiſſe, 10,235 Maulſchellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopf-
ſe, 22,763 Notabenes mit Bibeln, Katechismus, Geſangbuch und
ammatik ausgetheilt, wovon 800,000 Stockſchläge auf lateiniſche
kabeln und 76,000 Ruthenhiebe auf bibliſche Sprüche und Geſang-
verſe kamen, woneben er 777mal Knaben auf Erbſen, 613mal
ein dreieckiges Holz knieen, 5001 den Eſel tragen, 1707 die Ruthe
h halten ließ und 3000 Schimpfwörter zur Hand hatte. — Der
gründer und Vertreter dieſer Geiſtesrichtung in der Pädagogik war
. Baſedow (1723—1790), ein kräftiger und leidenſchaftlicher
iſt, energiſch und kühn in Wort und That; aber mehr angelegt zu
ſtören als zu bauen, mehr Andere aufzuregen als ſelber plaſtiſch
geſtalten. In ſeinem „Elementarwerk", das von 100 meiſt
dowieckyſcher Kupfertafeln begleitet war, gab er einen „geordneten
rrath aller nöthigen Erkenntniß, zum Unterricht der Jugend, von
fang bis zum akademiſchen Alter, zur Belehrung der Aeltern,
ulmeiſter und Hofmeiſter, zum Nutzen eines jeden Leſers, die Er-
ntniß zu vervollkommnen". Dieſem Normalbuche folgte die Normal-
ule, die ihre Exiſtenz der großmüthigen Unterſtützung des Fürſten
n Deſſau, Leopold Friedrich Franz, verdankte. In dem 1774
Deſſau gegründeten Philanthropin ſollten „Reiche für viel Geld
Menſchen, Aermere für wenig Geld (unter dem Namen Famulanten)
Schullehrern gebildet werden. Im folgenden Jahre begann der
trieb mit neun Penſionniſten und ſechs Famulanten. Die Geſetze
r die Philanthropiſten waren: 1) Innerhalb des Philanthropins
eiden wir nur Kleidung in der Uniform. 2) Die Penſionniſten eſſen
Mittags nur von zwei und Abends nur von einem Gerichte. Das
Zahlrecht unter mehreren, die da ſind, iſt eine der niedrigſten

Belohnungen; zuweilen aber ein durch das Loos entſchiedener Zufall. Denn wir wollen früh ein Bild des Lebens in dem Weltzuſtande vorſtellen. 3) Man wird einige andere angenehme äußerliche Vorzüge erfinden, die nur einer oder nur wenige auf ein Mal genießen können. Es hat aber unſere Woche (den Sonntag ausgenommen) zwei Meritentage, zwei Reichthumstage und zwei Standestage. Am Stande ſind bei uns die geweſenen erſten Famulanten, die durch ihr Verdienſt, und weil ſie zu Pädagogen geſtimmt werden, Penſioniſten oder Unteraufſeher geworden ſind; dieſe gehen vor allen. Dann folgen Grafen, Freiherrn, Adel, Bürgerſchaft. Der Reichthum wird geſchätzt, nachdem die Aeltern eines Penſioniſten dem Seminar außer ſeiner Penſion wohlthun, um arme Famulanten zu unterrichten und zu erhalten, auch das ganze Weſen zu vervollkommnen. Die Meriten werden nach Menge der Punkte geſchätzt, die man einem jeden zuweilen vermehrt und vermindert. An einem Meritentage werden ſolche äußerliche Vorzüge nach Meritenpunkten, an einem Standestage nach dem Stande, an einem Reichthumstage nach dem Reichthum entſchieden. 4) Jeder Monat hat einen Caſualtag von 24 Stunden. Die Penſioniſten werden nach und nach gewöhnt, an demſelben bis um 2 Uhr zu faſten, alsdann bis zum Abend trockene Koſt und Waſſer zu genießen, in kalten Stuben oder unter angenehmem Himmel (doch in guter Kleidung) zu ſein, des Nachts auf dem Boden oder auf Streu zu ſchlafen und doch zufrieden zu bleiben. Denn die Erziehung muß zu den Zufällen des Lebens vorbereiten. 5) Ein jeder Penſioniſt weiß in jeder Stunde und in jedem Geſchäft, wem er Gehorſam ſchuldig iſt. Der blinde oder kloſtermäßige Gehorſam wird vor dem zwölften Jahre gefordert. Nur die älteren Penſioniſten dürfen, wenn die Sache Verzug leidet, ſich nach der Urſache des Befehls erkundigen und alsdann ihre Gegenmeinung oder Wünſche ſagen. 6) Nur die mechaniſchen Arbeiten der Penſioniſten ſtehen unter Strafe; die geiſtigen ſucht man durch Erleichterung, ſchrittmäßige Fortſchreitung, Beiſpiel, Ueberredung und Belehrung zu erhalten. 7) Vor dem zwölften Jahre giebt man einem Penſioniſten niemals den Auftrag, etwas zu memoriren. Und dennoch wird Anſtalt gemacht, daß er alles Nöthige mit Luſt lerne, ſoweit ſeine Naturgaben reichen. 8) Zum Fleiß im Studiren wird kein Penſioniſt gezwungen. Aber die Zeit eines jeden, die man täglich, die Schlafzeit ausgenommen, auf 17 Stunden rechnet, iſt der anwachſenden Jugend alſo vertheilet: Sechs zum Eſſen, Trinken, Anzug und eigentlichen Vergnügungen. Eine Stunde zur ſtrengſten Ordnung in Wohnung, Kleidung, Geräth, Büchern, Rechnung und Briefen. Fünf Stunden zur Studienarbeit.

Drei zum regelmäßigen Vergnügen in Bewegung, als Tanzen, Reiten, Fechten, Musik ꝛc. Zwei Stunden zu eigentlicher, doch solcher Handarbeit, die etwas beschwerlich, aber nicht schmutzig ist. 9) Die gewöhnlichsten Strafen für Fehler und Laster sind eine Verminderung der Meritenpunkte; die Verwandlung einer Studienstunde in die Stunde einer Handarbeit; lange Weile in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann, und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden und studirenden Jugend gehört wird ꝛc. Sinnlich angenehme Belohnungen werden niemals ertheilt, ohne daß der Belohnte verbunden ist, irgend einen, zwei oder drei andere gute Freunde (deren Wahl er hat) daran Theil nehmen zu lassen. Die größte Belohnung ist für die Erwachsenen auf einige Zeit die Ehre, in der Direction entweder als Auskultanten oder in gewissen Umständen auch als Mitstimmende zu sitzen. 10) Diejenigen, welche sich (im Willen) sehr krank an der Seele zeigen sollten, werden auch als krank am Leibe behandelt, müssen die Einsamkeiten, die Ruhe im Zimmer und Bette ꝛc. abhalten. 11) Um 10 Uhr ist Schlafzeit, im Winter um 11 Uhr, weil im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr aufgestanden wird. 12) Alle Pensionisten werden in allen militärischen Bewegungen und Stellungen von einem Erfahrenen geübt. 13) Ein Pensionist, der 12 Jahre alt ist, wählt sich unter den andern einen, der dazu gewählt sein will, mit Wissen der Direction zum besonderen Freund. Hernach trägt man Sorge, daß die Freundschaft auf eine tugendhafte und angenehme Weise wachse und fortdauere. 14) Kein Pensionist wird zum Verräther und Angeber eines älteren. 15) Gewisse Gesetze werden alle Woche, andere alle Monate, noch andere alle Quartale, feierlich allen, oder den Klassen vorgelesen, welche sie angehen. Es sind ordentliche Gerichtstage der Pensionisten. Der Freund giebt für seinen Freund eine Vertheidigungsschrift oder eine Abbitte ein, die so vortheilhaft ist, als der Schein der Wahrheit leidet. 16) Beim Unterricht sitzen die Pensionisten nicht, außer beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, sondern stehen, gehen und bewegen sich soviel, daß vor dem 15. Jahr täglich nicht drei oder vier Stunden gesessen wird. Die Geographie z. B. wird an zwei auf dem Felde aufgeworfenen großen Halbkugeln gelernt, deren Oberfläche sich in Land, Wasser ꝛc. unterscheidet, und die, um darauf gehen und springen zu können, freilich nicht kugelförmig, sondern nur etwas gebogen sein müssen. Ueberhaupt wird alles nöthige Gedächtnißwerk der Historie, Geographie, Grammatik, der Rechenkunst ꝛc. in Spiele verwandelt, wobei Vergnügen und Bewegung vorfällt, bis die so erworbene Fertigkeit die Lernenden in den Stand setzt, sich auf eine männlichere

Art beim anwachsenden Alter sitzend zu vervollkommnen. Aber bei aller gewiß außerordentlich gelingenden Bemühung für Sprachen, Wissenschaften und Fertigkeit wird keine derselben so wichtig sein, als die Verpflegung des natürlichen Keimes zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit. —

Im Geiste von Basedow arbeiteten besonders: Ch. H. Wolke, der Erzieher von Basedow's „Emilie"; — J. H. Campe (geb. 1746), der Schriftsteller des Philanthropinismus, der Bearbeiter des „Robinson Crusoe"; — Ch. G. Salzmann (geb. 1744), der Gründer der „Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal", welche „Knaben aus gebildeten Ständen, von 9 bis 17 Jahren, körperliche und geistige Pflege behufs höherer Ausbildung angedeihen" ließ; — Ch. F. Guts-Muths, der in seiner „Gymnastik" (1795) die Turnkunst zuerst als System ausbildete; — E. Ch. Trapp (1745 geb.), der erste Professor der Pädagogik an der Universität Halle, der in seinem „Versuch einer Pädagogik" die einzelnen Vorschläge der philanthropinistischen Schule in ein System brachte und die Erziehung durch die Psychologie zu begründen strebte. — Zugleich begann mit dem Philanthropinismus eine neue Periode für die Elementarbücher und belehrenden Unterhaltungsschriften: Weißens ABC- und Lesebuch, Rochows Kinderfreund, Fausts Schriften ꝛc. waren epochemachend. —

§ 34. Die Volks- und Bürgerschulen in der katholischen und protestantischen Welt.

Durch das vom Philanthropinismus in die pädagogische Welt gepflanzte Bewußtsein, daß das Unterrichten nicht im allmählichen Einprägen einer Masse von Kenntnissen bestehe, sondern daß es eine Kunst sei und methodisch eingerichtet werden müsse, wurde auf dem Boden der Erziehung überhaupt und besonders auf dem der Volks- und Bürgerschulen eine Lebendigkeit hervorgerufen, welche die katholische und protestantische Welt ergriff.

Auf dem katholischen Gebiete ging die Bewegung von Oesterreich aus, wo unter der Fürsorge von Maria Theresia und Joseph II. in jeder Provinz eine Normalschule entstand, in der die Lehrer für die übrigen Schulen gebildet wurden und deren Unterricht Religion, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen und Rechnungsführung, deutsche Sprachlehre, Aufsätze und lateinische Sprache, Geschichte und Geographie, die Anfangsgründe der Feldmeßkunst ꝛc. umfaßte; — in größeren Städten, auch Klöstern, deutsche Hauptschulen, die in Religion, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen und

echnungsführung, deutscher Sprache mit Aufsätzen, lateinischer Sprache
d **Geschichte** mit Geographie ꝛc. unterrichteten; — in allen kleinern
tädten, Marktflecken und auf dem Lande Trivialschulen, die Unter-
cht in der Religion, im Lesen und Schreiben, sowie im Rechnen ꝛc.
theilten. Und wie in Oesterreich, so schritt die Schulbildung in
Künster, Mainz, Baiern, Salzburg ꝛc. vor. — Zwei Männer
aren es vor allem, durch die das katholische Schulwesen auf seine
öhe gehoben wurde: Felbiger und Kindermann. J. J. v. Felbiger
geb. 1724) ging in seiner Instruirung der Lehrer über die neue Lehr-
eise von dem Gedanken aus, daß in der Schule gar nichts ausgerichtet
st, wenn nur das Gedächtniß der Kinder angefüllt und sie mit Aus-
wendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen
und gebrauchen lernen: der Lehrmeister muß also im Stande sein, es
ihnen vollständig begreiflich zu machen; er muß zu erforschen geschickt
sein, ob sie es richtig begriffen haben, und ob sie von dem Erlernten
gehörig Gebrauch machen können. Das ist jedoch noch nicht alles. Um
die Wichtigkeit des Schulamtes einzusehen, muß man bedenken, daß die
Kinder in Schulen und durch Schulleute sollen tüchtig gemacht werden,
nützliche Glieder des Staates, vernünftige Menschen, rechtschaffene
Christen, d. i. Mitgenossen zeitlicher und ewiger Seligkeit zu werden.
Darum muß man in Schulen beflissen sein, junge Leute besonders in
Bezug auf den Verstand und auf Besserung des Willens zu entwickeln,
das Gedächtniß nicht mit bloßen Wörtern, sondern mit Sachen anzu-
füllen, den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen,
von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe,
die Jugend durch Fragen anzuhalten. Um dem nachzukommen, muß
der Lehrer vier Theile zur Anwendung bringen: 1) Die Jugend in
öffentlichen Schulen nicht bloß einzeln, sondern meist zusammen unter-
richten (Zusammenunterrichten); 2) durch fleißiges Befragen unablässig
untersuchen, ob die Schüler den Unterricht recht begriffen haben
(Katechisiren); 3) bei Dingen, die ins Gedächtniß sollen gefaßt werden,
sich eines besonderen Vortheils bedienen, den man die Buchstabirer-
methode nennen; 4) für alles genaue Tabellen gebrauchen, darin die
zu erlernenden Sachen in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit, auch
so ausführlich, als nöthig ist, zu finden sind (Tabellarisiren). Unter
dem Zusammenunterrichten ist zu verstehen, daß alle Kinder einerlei
Sache zu gleicher Zeit vornehmen müssen, anstatt daß nach dem schul-
meisterlichen Kunstwort eins nach dem andern aufsagt. Zu diesem
Zwecke sollen die Lehrer darauf dringen: 1) daß die Kinder zum Buch-
stabiren, Lesen und Lernen einerlei Bücher haben; 2) wenn die Schüler

Art beim anwachsenden Alter sitzend zu vervollkommnen. Aber bei aller gewiß außerordentlich gelingenden Bemühung für Sprachen, Wissenschaften und Fertigkeit wird keine derselben so wichtig sein, als die Verpflegung des natürlichen Keimes zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit. —

Im Geiste von Basedow arbeiteten besonders: **Ch. H. Wolke**, der Erzieher von Basedow's „Emilie"; — **J. H. Campe** (geb. 1746), der Schriftsteller des Philanthropinismus, der Bearbeiter des „Robinson Crusoe"; — **Ch. G. Salzmann** (geb. 1744), der Gründer der „Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal", welche „Knaben aus gebildeten Ständen, von 9 bis 17 Jahren, körperliche und geistige Pflege behufs höherer Ausbildung angedeihen" ließ; — **Ch. F. Guts-Muths**, der in seiner „Gymnastik" (1795) die Turnkunst zuerst als System ausbildete; — **E. Ch. Trapp** (1745 geb.), der erste Professor der Pädagogik an der Universität Halle, der in seinem „Versuch einer Pädagogik" die einzelnen Vorschläge der philanthropinistischen Schule in ein System brachte und die Erziehung durch die Psychologie zu begründen strebte. — Zugleich begann mit dem Philanthropinismus eine neue Periode für die Elementarbücher und belehrenden Unterhaltungsschriften: Weißens ABC- und Lesebuch, Rochows Kinderfreund, Fausts Schriften ꝛc. waren epochemachend. —

§ 34. Die Volks- und Bürgerschulen in der katholischen und protestantischen Welt.

Durch das vom Philanthropinismus in die pädagogische Welt gepflanzte Bewußtsein, daß das Unterrichten nicht im allmählichen Einprägen einer Masse von Kenntnissen bestehe, sondern daß es eine Kunst sei und methodisch eingerichtet werden müsse, wurde auf dem Boden der Erziehung überhaupt und besonders auf dem der Volks- und Bürgerschulen eine Lebendigkeit hervorgerufen, welche die katholische und protestantische Welt ergriff.

Auf dem **katholischen Gebiete** ging die Bewegung von Oesterreich aus, wo unter der Fürsorge von Maria Theresia und Joseph II. in jeder Provinz eine Normalschule entstand, in der die Lehrer für die übrigen Schulen gebildet wurden und deren Unterricht Religion, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen und Rechnungsführung, deutsche Sprachlehre, Aufsätze und lateinische Sprache, Geschichte und Geographie, die Anfangsgründe der Feldmeßkunst ꝛc. umfaßte; — in größeren Städten, auch Klöstern, deutsche Hauptschulen, die in Religion, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen und

Rechnungsführung, deutscher Sprache mit Aufsätzen, lateinischer Sprache und Geschichte mit Geographie ꝛc. unterrichteten; — in allen kleinern Städten, Marktflecken und auf dem Lande Trivialschulen, die Unterricht in der Religion, im Lesen und Schreiben, sowie im Rechnen ꝛc. ertheilten. Und wie in Oesterreich, so schritt die Schulbildung in Münster, Mainz, Baiern, Salzburg ꝛc. vor. — Zwei Männer waren es vor allem, durch die das katholische Schulwesen auf seine Höhe gehoben wurde: Felbiger und Kindermann. **J. J. v. Felbiger** (geb. 1724) ging in seiner Instruirung der Lehrer über die neue Lehrweise von dem Gedanken aus, daß in der Schule gar nichts ausgerichtet ist, wenn nur das Gedächtniß der Kinder angefüllt und sie mit Auswendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen: der Lehrmeister muß also im Stande sein, es ihnen vollständig begreiflich zu machen; er muß zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben, und ob sie von dem Erlernten gehörig Gebrauch machen können. Das ist jedoch noch nicht alles. Um die Wichtigkeit des Schulamtes einzusehen, muß man bedenken, daß die Kinder in Schulen und durch Schulleute sollen tüchtig gemacht werden, nützliche Glieder des Staates, vernünftige Menschen, rechtschaffene Christen, d. i. Mitgenossen zeitlicher und ewiger Seligkeit zu werden. Darum muß man in Schulen beflissen sein, junge Leute besonders in Bezug auf den Verstand und auf Besserung des Willens zu entwickeln, das Gedächtniß nicht mit bloßen Wörtern, sondern mit Sachen anzufüllen, den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen, von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe, die Jugend durch Fragen anzuhalten. Um dem nachzukommen, muß der Lehrer vier Theile zur Anwendung bringen: 1) Die Jugend in öffentlichen Schulen nicht bloß einzeln, sondern meist zusammen unterrichten (Zusammenunterrichten); 2) durch fleißiges Befragen unablässig untersuchen, ob die Schüler den Unterricht recht begriffen haben (Katechisiren); 3) bei Dingen, die ins Gedächtniß sollen gefaßt werden, sich eines besonderen Vortheils bedienen, den man die Buchstabirmethode nennen; 4) für alles gewisse Tabellen gebrauchen, darin die zu erlernenden Sachen in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit, auch so ausführlich, als nöthig ist, zu finden sind (Tabellarisiren). Unter dem Zusammenunterrichten ist zu verstehen, daß alle Kinder einerlei Sache zu gleicher Zeit vornehmen müssen, anstatt daß nach dem schulmeisterlichen Kunstwort eins nach dem andern auffagt. Zu diesem Zwecke sollen die Lehrer darauf dringen: 1) daß die Kinder zum Buchstabiren, Lesen und Lernen einerlei Bücher haben; 2) wenn die Schüler

etwas zu leſen oder herzuſagen haben, ſollen ſie angewöhnt werden, alle in demſelben Tone und in demſelben Momente dieſelben Wörter zu ſagen; 3) damit ſich indeſſen die Schulkinder nicht an einen Ton gewöhnen, ſoll der Lehrer manchmal einen anderen Ton angeben, in welchem dann alle Kinder buchſtabiren, leſen und antworten müſſen; 4) Kinder, welche im allgemeinen dieſelben Fähigkeiten und Kenntniſſe haben, ſollen zu einer Klaſſe vereinigt werden ꝛc. Die Buchſtabenmethode beſteht darin, daß man langſam, deutlich und ordentlich in Gegenwart der Schüler die Anfangsbuchſtaben derjenigen Wörter, die man ihnen ins Gedächtniß bringen will, an eine Tafel ſchreibt. Man muß beim Anſchreiben die Wörter vernehmlich ausſprechen und die Schüler gewöhnen, ſowohl auf das, was geredet, als auch auf jeden Buchſtaben, der geſchrieben wird, aufmerkſam zu ſein. Beim Anblick der Buchſtaben wird ſich der aufmerkſame Schüler der Wörter erinnern, die er den Lehrer beim Anſchreiben ausſprechen hörte. Er wird die Wörter und folglich auch die dadurch ausgedrückten Sachen in eben der Ordnung ſeinem Gedächtniß einprägen, in der die Anfangsbuchſtaben auf der Tafel ſtehen. Hernach läßt man die Schüler zuerſt zuſammen, dann auch einzeln den Satz ordentlich laut und deutlich ausſprechen, hilft ihnen, wenn ſie fehlen, und fährt damit ſo lange fort, bis ſie ihn im Gedächtniß haben. Endlich löſcht man die Buchſtaben wieder weg und unterſucht, ob die Schüler ohne ſie das auswendig Gelernte herzuſagen wiſſen. Unter dem Tabellariſiren verſteht man den Gebrauch von Aufſätzen, dadurch man das, was Schüler lernen ſollen, nach allen Hauptſtücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zuſätzen und Beſtimmungen dergeſtalt zuſammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was ſie von dergleichen Sachen zu wiſſen nöthig haben, ſondern auch die Ordnung erſehen können, wie eins auf das andere folgt und zuſammen verbunden iſt. — Die Schulreform Felbigers fand in Böhmen die allgemeinſte Verbreitung, wo der Dechant **Ferdinand Kindermann** zu Kaplitz, der wegen ſeiner Verdienſte um das Schulweſen unter dem Namen **von Schulſtein** in den Adelſtand erhoben wurde, bereits trefflich vorgearbeitet hatte. Er hatte ſeine Pfarrſchule neu organiſirt und derſelben ſolchen Ruf verſchafft, daß ſeine Schuleinrichtungen weithin nachgeahmt wurden. In ihr und in den nach ſeinem Plane eingerichteten Volksſchulen wurde Unterricht im Leſen, Schreiben, Rechnen, in der Religionslehre und Religionsgeſchichte, in der Sittenlehre, Rechtſchreibung, Muſik und Landwirthſchaft ertheilt. Als ſeine Schule 1773 zu einer Normalſchule erhoben wurde, erweiterte er ſie dahin, daß er in ihr zugleich eine Induſtrie-

ſchule errichtete, indem er die Aufnahme induſtrieller Beſchäftigung in den Lectionsplan der Schulen deshalb nicht für erforderlich hielt, weil nur durch ſie den Kindern die rechte Luſt und Fähigkeit zur Arbeit, durch die Abwechslung zwiſchen dem Unterricht in den herkömmlichen Lehrgegenſtänden und der induſtriellen Beſchäftigung Liebe zur Schule und Freude an derſelben beigebracht und zugleich die Möglichkeit gegeben werden könne, ſich das zur Anſchaffung der Schulbücher und der Schreibmaterialien erforderliche Geld in der Schule ſelbſt verdienen. Er zeigte hierbei dem dürftigen Schulmanne, wie er ſich ſeine Nahrungsumſtände durch Induſtrieklaſſen zu verbeſſern möchte, ſeine Ehegattin mit Stricken, Nähen, Spinnen, Wollekrämpeln ꝛc., er aber mit der Baumzucht, mit der Cultur des Küchengarten, Seidenbaues ꝛc. ſich einen Verdienſt verſchaffen und damit ſeine Nebenſtunden ſo nützlich als angenehm ausfüllen könne. „Die Vortheile, welche aus dieſen Induſtrieſchulen herfließen, ſind groß, ſind beträchtlich. Sünde und Laſter wird verhütet und der Wohlſtand der menſchlichen Geſellſchaft befördert.“

Auf **proteſtantiſchem** Gebiete ergriffen die neuen Erziehungsprincipien die Geiſter gewaltig. Militär-, Handels- und Forſtſchulen waren ihre Früchte. Induſtrieſchulen (die erſte 1784 in Göttingen vom Pfarrer Wagemann begründet) ſuchten die Kinder planmäßig an das Arbeiten zu gewöhnen. Sonntagsſchulen entſtanden zur Ergänzung der Volksſchulen. Privat-Erziehungs-Anſtalten für Töchter wurden zahlreich geſchaffen, und wenn auch in vielen derſelben anfangs an der Stelle der ächten Weiblichkeit Scheinſucht und Kleinigkeitsgeiſt in die Seele des Mädchens gepflanzt ward; ſo erkannte man doch bald, daß von einer zweckmäßigen Bildung des weiblichen Geſchlechts ſehr viel für die Güte der kommenden Generation abhängt, und mit den Bürgerſchulen in den Städten wurden deshalb weibliche Unterrichtsanſtalten verbunden. Die lateiniſchen Stadtſchulen verwandeln ſich entweder in humaniſtiſche Gymnaſien oder in Bürgerſchulen. In den Real- und Bürgerſchulen wurden Religion, Schön- und Rechtſchreiben, deutſche Sprache, Zeichnen, Rechnen, gemeinnützige Mathematik, Kenntniß vom Menſchen, Naturgeſchichte und Naturlehre, Geſchichte und Geographie, Singen, Kenntniß der Gewerbe und der Verfaſſung des Vaterlandes, ſowie die Anfangsgründe der lateiniſchen und franzöſiſchen Sprache betrieben. Reſewitz definirte ſie 1773 als „ein Inſtitut, welches die beſtimmte Abſicht hat, die Jugend des Bürgerſtandes auf ihr künftiges geſchäftliches Leben zu bereiten und ihr alle die nützlichen Kenntniſſe auf die faßlichſte und lehrreichſte Weiſe einzuflößen, welche

auf ihr bestehendes Gewerbe Einfluß haben und sie in den Stand setzen können, es richtig zu beurtheilen und mit gesundem Verstande einst zu betreiben"; Natorp hingegen verlangt schon 1804, daß ihr „Hauptzweck" der sei, „das Menschliche im Menschen zu erwecken oder den Menschen zur Humanität zu bilden", weshalb sich in ihr der Schüler „diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben solle, durch deren Erwerbung er sich zu einem brauchbaren und einsichtsvollen Menschen bilden und zu seinem künftigen Berufe, von welcher Art derselbe auch sei, am gründlichsten und sichersten vorbereiten kann".

Die eigentlich sogenannte Volksschule erhielt den Anstoß zu ihrem neuen Leben besonders von Friedrich II. und von Rochow. **Friedrich II.** verordnete 1763, daß zunächst in den Chur-Marken „zu Schulmeistern keine anderen als diejenigen genommen würden, welche der Consistorialrath Hecker dazu vorgeschlagen oder mindestens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe". In dem Reglement vom 2. Oktober 1763 ward sodann seminaristische Bildung von allen Lehrern, die angestellt werden wollen, gefordert und demnach der Volksschullehrerstand vom Handwerk emancipirt, sowie auch die Schulpflichtigkeit vom 5. bis zum 13. und 14. Jahre ausgesprochen. — Die eigentliche Reformation der Dorfschulen jedoch unternahm **Friedrich Eberhard von Rochow** zu Reckahn bei Brandenburg, ein Mann mit praktischem Sinn und voll frommen Gefühls. Was und wie nach seiner Meinung verbessert werden mußte, spricht er in folgenden Sätzen aus: 1) Mit Handwerkern und unwissenden Bedienten muß keine Land- und niedere Schule mehr besetzt werden, sondern wo möglich erst mit Candidaten der Theologie, und aus ihnen würden etwa die Prediger hergenommen; oder aus geschickten jungen Leuten, die gute Schulstudia haben und die in Ermangelung eigener Seminarien etwa der einsichtsvollere Prediger mit dieser Lehrart vertraut gemacht hat. 2) Sie müßten alle wenigstens über 100 Thaler baares Geld an fixem Gehalte nebst dem Kantortitel haben, ohne die übrigen Vortheile als Feuerung, Wohnung, Garten ꝛc., damit sie sich gern und ganz dem Schuldienste weihen könnten. 3) Es müssen Klassen sein, wenigstens zwei. Die Schulzeit währt zur Erhaltung der Gesundheit des Lehrers nur etwa höchstens sechs Stunden, und die Lectionen theilen sich nach ihrer Nützlichkeit in diese Zeit, davon etwa vier Stunden des Vormittags und zwei des Nachmittags fallen. 4) Die Schulgebäude müßten Vorzüge vor den übrigen haben; die Stube hell und mit nützlichen und zweckmäßigen Bildern oder Sachen und Modellen geziert sein. 5) Wenn mit dem Lesen und Schreiben das erste Hauptstück verbunden, auch nichts anderes gelesen und geschrieben würde, als

faßliche und gemeinnützige Wahrheit, leichte Geschichte, Gedenksprüche, Lieder ꝛc., so erreichte man zwei wichtige Endzwecke auf einmal und erleichterte der übrigen Lehre den Eingang." — Mit Heinrich Julius Bruns führt Rochow in Reckahn seine Reformpläne aus, wobei als oberster Grundsatz galt: „Nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich." Von den Schullehrern verlangte er, daß sie beim Unterricht 1) ihre Unterweisung auf alles ausdehnen, was im gemeinen Leben vorfällt, oder in jeder Lebensart nützlich sein kann, z. B. auf die allgemeinsten Gründe der Erdbeschreibung, auf die verschiedenen Gattungen der Thiere, Bäume und Holzarten, der Getreidearten, der Handwerke, auf den Gebrauch der natürlichen Dinge zur Nahrung, Wohnung, Bekleidung, Bedeckung, Erwärmung, Theilung ꝛc., und das alles am Ende darauf leiten, daß ihnen Gott bei allem, was sie dereinst erwachsen in der Natur sehen, groß und erfreulich ist. Sie müssen 2) sich nie so lange bei einer Sache verweilen, damit die Aufmerksamkeit der Kinder nicht ermüdet wird, aber dafür dieselbe Sache, desto öfter wiederholen. Was sie merken sollen, muß ihnen durch öfteres Lesen und Wiederholen, nicht durch strenges Auswendiglernen eingeprägt werden, woneben sie jedoch auch einige kurze Sätze aus dem neuen A-B-C-Buch oder dem Theil der Schriftlesung, den man mit ihnen in der Schule tractirt hat, zu Hause wieder überlesen sollen, und den andern Tag in der Schule erzählen, was sie behalten haben. Das Wiedererzählen soll deutlich, kurz und ordentlich geschehen. Dem Schwachen und Schüchternen soll der Lehrer mit Fragen helfen. Auch soll der Lehrer darauf sehen, daß die Kinder beim Selbstlesen etwas Gutes und Nützliches für sich denken und davon Rede und Antwort geben lernen. Daneben wird es gut sein, wenn die Lehrer sich mit den, in ihrem Dorfe herrschenden Arten des Aberglaubens bekannt machen, und den Kindern bei jeder Gelegenheit durch die faßlichsten Vorstellungen die vernünftigere Denkungsart beizubringen suchen. Endlich kann der Lehrer auf das, was im Dorfe vorgefallen, und wovon das ganze Dorf spricht, seinen Unterricht richten und den Kindern davon das sagen, was entweder ihren Verstand aufklären, oder zum Gut- und Frommsein auf irgend eine Weise nutzbar sein kann. —

Kritisirend, reformirend und bahnbrechend, tritt auch zur Zeit Rochows **Samuel Heinicke** auf. Nach einem wunderlichen Lebensgange beschäftigt sich dieser physische und geistige Kraftmensch als Cantor und Schullehrer zu Eppendorf bei Hamburg mit der Unterweisung taubstummer Kinder, und wird der Erfinder des deutschen Taubstummenunterrichts. Mit aller Macht seiner naturwüchsigen und kraftvollen

Beredtsamkeit bringt er auf Vermehrung und Erhöhung der Volksbildung; wir verdanken ihm folgendes ewig wahre Kernwort: „Wenn 20 Millionen in einem Lande durch ihre Geistesfertigkeit auch körperliche Fertigkeiten erlangt haben, und welches ganz nothwendig folgt — auch daher vollkommener und besser sind, so — ich will nur eine Kleinigkeit rechnen — so ist doch jeder Mensch von diesem cultivirten Menschen unter Brüdern allemal einen halben Thaler mehr werth, als ein dummer und lasterhafter Taugenichts. Und das beträgt Jahr aus Jahr ein: 10 Millionen Thaler Conventionsmünze. Diese Rechnung ist ganz richtig und hält die Probe. Sitten und Religion aber, die eine sichere Folge der Cultur sind, können dabei als eine Zugabe betrachtet werden, und ob Glück und Segen dadurch ins Land kommen würde, das müßte man nun freilich dabei wagen, weil manche Volkstäuscher immer noch daran zweifeln." — Im Lichte dieser Anschauung bekämpft Heinike die Hierarchie, die damals wie immer der Volksaufklärung und darum der Hebung der Schule und der Lehrerbildung entgegenarbeitete. Und er erwies sich in diesem Kampfe so muthig, rücksichtslos und schlagfertig, daß er mit Recht „der Dieſterweg des vorigen Jahrhunderts" genannt worden ist. Desgleichen verurtheilt er den Schlendrian, die rein auf das Auswendiglernen basirte Art des Volksschulunterrichts, verwirft das Buchstabiren und sucht dem naturgemäßen Lautiren Eingang zu verschaffen, erweist sich auch in andern Gegenständen, z. B. im Schreibunterricht als der methodische Reformator, der schon manche der Grundsätze anticipirte, die später durch Pestalozzi ihren siegreichen Einzug in die Volksschule hielten. Er verwirft auch ein drastisches Bild der Volksschule des vorigen Jahrhunderts, das man nur zu lesen braucht, um sich der Gegenwart der Volkserziehung, so viel sie auch noch zu wünschen übrig läßt, zu erfreuen. Der 1729 geborene rastlose Kämpfer starb 1790 als Director des von ihm gegründeten Taubstummeninstituts zu Leipzig, der ersten derartigen Schöpfung auf deutschem Boden.

Zur Bildung von Lehrern wurden **Lehrerseminare** errichtet, deren Ziel Rochow (1779) also ausgesprochen: „Das erste, was meines wohlmeinenden Ermessens ein Regent thun müßte, dem es ein Ernst wäre, mit Jesu Christo zu gleichem Zweck zu wirken, ist: ein eigenes zweckmäßiges Lehrer-Seminarium zu Lehrern für die Nation zu stiften. Im Seminar müßte der junge Volkslehrer zum richtigen Denken erst überhaupt und dann auch zum richtigen und zweckmäßigen Lehren insonderheit angewiesen werden. Als ein zweckmäßiges Mittel, diesen Unterricht den künftigen Volkslehrern zu geben, ist mir nun nichts

bekannt, was dieſe Abſicht ſo fruchtbar und ſo vollkommen zu erreichen dienen kann, als eine philoſophiſche und mit praktiſchen Exempeln anſchaulich gemachte Sprachlehre, nämlich der Mutterſprache. In dieſer ſollen ja die künftigen Lehrer lehren. Das aber iſt in Folge der bisherigen Einrichtungen der Schulen gemeiniglich der jungen Lehrer ſchwächſte Seite. Und doch hängt der Erfolg ihres künftigen Amtes größtentheils davon ab, wie ſie derſelben mächtig ſind, und ob ſie verſtändig und verſtändlich reden können. Stets zeigt ſich, wie die Geſchichte lehrt, an der Sprache das Maß der Aufklärung der Nation. Und Aufklärung, Cultur, Veredelung ſind doch allgemeine Lehrzwecke; auch, wenn alles bloß Conventionelle davon geſchieden wird, ganz gewiß allen Menſchenſtänden zugehörig." Der Lehrer muß ſo unterrichtet ſein, daß er „die zureichende Anweiſung zum Gebrauch aller Seelenkräfte" geben kann, „richtig wahrzunehmen, richtig die Mutterſprache zu ſprechen und zu ſchreiben, das Wahrgenommene mit Ordnung und Beziehung auf Nutzen und Zweck zu denken und zu rechnen". „Ohne Verſtand läßt ſich kein Geſchäft glücklich treiben; ohne Verſtand giebt es auch keine Gott wohlgefällige Religionsgeſinnung, und eben darum muß denn auch die Berichtigung der Religionsbegriffe ſo viel Vortheil bringen, weil unberechtigte Religionsbegriffe, wie die Geſchichte lehrt, ſo viel Schaden gebracht haben. Verſtändig machen, zum Verſtande verhelfen, aufklären, veredeln, Weisheit, rechte Erkenntniß, Wahrheitsſinn und Wahrheitsliebe mehr gemein machen, iſt der Nationalſchulzweck." — Früher ſchon waren ſporadiſch einzelne Verſuche mit beſonderer Bildung von Lehrern gemacht. So ſcheint ſchon 1679 in dem Waiſenhauſe zu Braunſchweig eine Einrichtung zur Bildung von Lehrern beſtanden zu haben. 1687 exiſtirte zu Weſel eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern reformirter Confeſſion unter dem Namen Contubernium. In einer gothaiſchen Verordnung von 1698 heißt es: „Nachdem viele ohne alle Exploration ihrer natürlichen Fähigkeiten ſich einen Schuldienſt zu ihrer künftigen Lebensart wählen, und bei ungeſchickten Lehrmeiſtern zwar etwas in der Vocal- und Instrumental-Music erlernen, aber den Verſtand des Catechismi und den Verſtand der chriſtlichen Lehre wenig faſſen: ſo ſoll in jeder Dioeces ein tüchtiger Lehrmeiſter für junge Leute, die ſich zu beſagter Lebensart begeben wollen, ausgeſucht, übrigens aber die von Natur hierzu ungeſchickten Knaben von dieſem Scopo ſchlechterdings abgewieſen werden." Francke richtete beſondere Anſtalten zur Heranbildung ſeiner Lehrer ein. 1701 ward mit dem Waiſenhauſe in Königsberg, 1732 und 1735 mit dem Waiſenhauſe in Alt-Stettin eine Einrichtung für Lehrerbildung verbunden.

1736 wurden in der Schule zu Kloſter-Bergen bei Magdeburg Lehrer gebildet. „Wir befehlen euch in Gnaden — heißt es 1736 im Reſcript vom König Friedrich Wilhelm an den Abt von Kloſter-Bergen, — alles Ernſtes bemühet zu ſein, daß bey euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geſchickte Schulmeiſter und Küſter nehmen könne. Es müſſen ſothane Subjecta im Leſen, Schreiben und Rechnen, wenigſtens was die 5 Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande ſeyn, der Jugend prima principia christianismi beizubringen.“ — Die eigentliche Entſtehung der Seminare gehört jedoch erſt der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an. Hecker hatte ſeit 1748 bei ſeiner Realſchule ein kleines Seminar, das ſeit 1753 zu einem Landſchullehrer und Küſterſeminar, zunächſt für Stellen königlichen Patronats, erhoben wurde. 1751 wurde vom Kaufmann Böttcher der Grund zum Seminar in Hannover gelegt. Von nun an wuchs die Anzahl der Schullehrer-Seminare in Deutſchland ſchnell. Es wurden Seminare errichtet: 1753 in Wolfenbüttel, 1764 in der Grafſchaft Glatz, 1765 in Breslau (katholiſch), 1767 (evangeliſch), 1768 in Karlsruhe, 1772 in Klein-Dexen in der Provinz Oſtpreußen, 1773 in Helmſtedt, 1776 in Minden, 1778 in Halberſtadt, 1779 in Idſtein, 1780 in Gotha, 1781 in Kaſſel und Kiel, 1783 in Detmold, 1784 in Köthen und Stettin, 1785 in Dresden, 1786 in Ludwigsluſt, 1787 in Altenburg, 1788 in Weimar und Oehringen, 1790 in Salzburg, 1791 in Greifswalde, 1792 in Petershagen und in Stade, 1793 zu Greiz im Voigtlande, 1794 zu Weißenfels, Hildburghauſen und Friedrichſtadt-Dresden, 1795 zu Deſſau (wohin das ſeit 1787 beſtehende Seminar von Wörlitz verlegt wurde), 1796 zu Bückeburg, 1797 zu Freiburg, 1800 zu Mühlhauſen ꝛc. — Die meiſten dieſer Anſtalten litten an dem Hauptfehler, daß ſie nur Anhängſel von Gymnaſien, Realſchulen, Waiſenhäuſern ꝛc. waren, indem die Schüler dieſer Schulanſtalten, die Volksſchullehrer werden wollten, neben dem gewöhnlichen Unterricht einige beſondere Lehrſtunden in der Pädagogik, Katechetik, Muſik, auch wohl Agricultur, Obſtzucht ꝛc. beſuchten und durch Privatunterricht in Familien ſo wie durch Currentſingen auf den Straßen nebenher einiges Geld verdienten, dabei aber weder eine genügende pädagogiſche, noch eine klaſſiſche Bildung erlangten. —

Endlich gehörten dieſer Zeit die erſten Aufſätze, die gemacht wurden, um **die Schule als Staatsanſtalt** aufzufaſſen. Baſedow hatte einen moraliſchen Educationsrath gewünſcht, der unmittelbar unter der Majeſtät ſtehe, und Trapp hatte gefunden, daß niemand

soviel Interesse an der Schule als der Staat habe. Officiell wurde diese Auffassung zum ersten Male in einer Relation des Oberconsistoriums zu Berlin am 18. Juli 1799 ausgesprochen, worin zur „Bekämpfung des nur zu verbreiteten Vorurtheils, als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten", aufgefordert wird; denn es sei unläugbar, „daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten" wären, weshalb auch zu wünschen sei, „daß in den Schulen der Religionsunterricht bloß auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der spezielle Confessionsunterricht bloß dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde." —

Sowenig nun auch alle diese Reformen die ganze Schulwelt durchdrungen und umgebildet hatten, — mehrere allgemeine Veränderungen waren doch überall hingedrungen:

1) Die **Schulzucht** war nicht mehr wesentlich sittliche Gewöhnung, sondern richtete ihr Augenmerk auf Verhütung und Bestrafung von Fehlern und Vergehungen: sie wurde Schulpolizei. — Auch erhielt die Stellung der Zucht zum Unterricht eine bedeutende Veränderung. War früher die Zucht Haupt- und der Unterricht Nebensache gewesen, und waren dann Unterricht und Zucht wenigstens noch auf gleiche Rangstufe gestellt, so begann jetzt die Zucht in den Dienst des Unterrichts zu treten. Einsicht wurde Hauptzweck der Schule; die Zucht ward Schuldisciplin. —

2) In Bezug auf **Unterricht** und **Methode** steht von jener Zeit ab fest: a) Der Unterricht steigt vom Leichteren zum Schwereren auf. b) Der Unterricht hat sich zu den Vorstellungen der Kinder herabzulassen und diese nicht nach seinen Begriffen zu beurtheilen. c) Die Kinder sind nicht mit vielen Dingen auf einmal zu überhäufen; während der Unterrichtszeit aber müssen alle Kinder angemessen beschäftigt werden. d) Die Lehrart muß so beschaffen sein, daß nicht bloß eine Kraft, sondern alle Kräfte der Seele geübt und gebildet werden. e) Als neue Lehrgegenstände treten für die Volksschulen zu den früheren hinzu: Deutscher Sprachunterricht als Anleitung zum richtigen Sprechen und Schreiben, und zur Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke der Gedanken; — Verstandesübungen; — Kopfrechnen; — einzelne allgemeine wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Weltgeschichte.

Besonders rege war man bei Verbesserung des **Leseunterrichts**. 1700 trat J. G. Zeidler mit Veröffentlichung seines „Neu verbesserten, vervollkommneten ABCbuchs oder Schlüssel zur Lesekunst" auf, — „nach der natürlichen Ordnung der Buchstaben eingerichtet, daß darinnen allerlei Art Silben, wie man sie nur erdenken kann, vorkommen, und jedwede Art in ihrer eigenen Klasse anzutreffen. daß ein Mensch, er sei jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennt, ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren, von sich selbst in wenigen Tagen, alles, es sei so schwer wie es wolle, fertig lesen könne." Darauf kämpfte Vensky zu Berlin in seinem 1721 erschienenen „Erleichterten Lesebüchlein, darinnen gezeigt wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne" mit so glücklichem Erfolge für die Lautirmethode, daß er späterhin als der eigentliche Begründer derselben angesehen wurde. Der Oberconsistorialrath Hecker erklärte sich ganz entschieden für dieselbe: sie ward 1725 in dem Waisenhause zu Potsdam eingeführt und zwölf Jahre hindurch mit solchem Erfolge getrieben, daß fähige Kinder innerhalb zweier Monate lesen lernten. Hecker selbst stellte in einem Programme über die Frage: „Ob das Buchstabiren zum Lesenlernen nöthig sei" 1750 die Venskysche Methode also dar: „Es wird in ihr die Sache am allerleichtesten angefangen und nichts von den Kindern gefordert, wozu nicht vorher richtige principia gefaßt worden sind. Man lernt nach derselben erst die fünf lauten Buchstaben a, e, i, o, u. Die stummen Buchstaben werden hier stumm tractirt, so lange sie allein und ohne einen von den lauten Buchstaben stehen. Man nennt sie aber stumm nicht deswegen, weil man gar nichts davon in der Aussprache vernehmen kann, sondern weil man ihnen bloß den Laut in der Aussprache giebt, welchen sie für sich haben, und auch wohl ein stummer Mensch anzeigen oder angeben kann, wenn er entweder die Zunge oder die Lippen in Bewegung setzt. Will man wissen, wie man es anzufangen, daß man den eigentlichen Laut der stummen Buchstaben herausbringe, so darf man nur ein Wort deutlich sagen, welches sich auf den Buchstaben endigt, den man anzeigen will. Ist man mit den einzelnen Buchstaben fertig, welches in wenigen Stunden geschehen kann, so geht man stufenweise weiter und setzt die einfachen lauten Buchstaben bald vor, bald nach den stummen und läßt den Kindern dieselben zusammen aussprechen. Man macht nach und nach größere Silben von mehreren Buchstaben" ꝛc. — Anfangs widersetzte man sich der

Lautirmethode mit Energie. Bald jedoch brach sie sich in den von Basedow und Rochow angeregten Kreisen Bahn, und auch die Lesemaschinen traten als Erleichterungsmittel auf und ein. Splittegarb und die Leipziger Schulmänner Plato (1796) und Dolz (1801) führten sie ein. „Die Lesemaschine — so beschreibt Dolz diejenige der Leipziger Rathsfreischule — ist nichts anderes als eine viereckige Tafel, die der Augen wegen am besten mit grüner Farbe angestrichen wird. Vier oder fünf Leisten, 6—8 Zoll von einander entfernt, laufen quer über diese Tafel hinweg, um darauf die Buchstaben und Zahlzeichen anzusetzen. Unten an der Tafel ist ein Kästchen von der Länge der Tafel mit verschiedenen Fächern angebracht, in welchen die Buchstaben, Zahl- und Unterscheidungszeichen nach alphabetischer Ordnung aufbewahrt werden, um das schnelle Herausfinden eines jeden Buchstaben zu erleichtern. Dieses Fachwerk ist mit einem herunterfallenden Deckel versehen, wodurch die Buchstaben verschlossen gehalten werden können. Die zum Gebrauche der Lesemaschine erforderlichen Buchstaben müssen in die Augen fallend, von ziemlicher Größe und mit guter schwarzer Farbe gedruckt sein, — etwa 2—3 Zoll lang, auf Schreibpapier. Jeder Buchstabe wird einzeln auf ein Holzbrettchen geklebt, deren jedes in der Breite gerade die Fläche eines Buchstabens halten, in der Höhe und Tiefe aber etwas weißen Raum behalten muß, so daß sie genau zwischen die Leisten der Tafel passen. Erlernung der Buchstaben, des Sillabirens und Lesens kann hier mit einander verbunden werden." — Außerdem wurden mancherlei andere Mittel versucht, um das Lesenlernen zu erleichtern. Basedow empfahl als Vorbereitung zum Lesen Sprechübungen und das Buchstabiren aus dem Kopfe vor aller Buchstabenkenntniß und vor dem Sillabiren, sodann die Herleitung des einen Buchstaben aus dem andern und die Hülfe gebackener Buchstaben. „Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder haben. Man backt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch vom gemeinen Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung: Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstabenessens." — Einen neuen Weg beim Lesenlernen versuchte Gedike. Er sagt in seinem 1791 erschienenen „Kinderbuche zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren", daß es der natürliche Gang des sich entwickelnden menschlichen Geistes sei; von dem Ganzen zu den Theilen, von den Folgen zu den Gründen fortzuschreiten. Bisher habe man sich bemüht, die Kinder durch Buchstaben-

die Wörter kennen zu lehren; er wolle durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lehren. In dem Kinderbuche hat jeder Buchstabe seine Seite, auf der er gleichsam die Hauptrolle spielt. Er steht einzeln viermal oben an, zweimal roth, zweimal schwarz gedruckt. In der ersten Reihe sind die Wörter, welche immer den Buchstaben, der gelernt werden soll, enthalten, alle roth; dann kommen Reihen, in welchen er in jedem Worte allein roth, und dann solche, in welchen er allein schwarz steht. Zuerst ist es der erste Buchstabe des Wortes, nachher steht er auch in der Mitte; die letzte Zeile jeder Seite enthält dieselben Wörter, welche in der ersten standen, jedoch nicht in derselben Ordnung und alle schwarz gedruckt. — Auf ähnlichem Wege ging Trapp, als er sagte: „Wenn man bedenkt, daß wir in allen Fällen eher das Ganze kennen und benennen lernen, als seine Theile; daß wir auch den Kindern bei allen Dingen, die ihnen vorkommen, sagen, das ist ein Pferd, ein Haus ꝛc. und nicht anfangen mit den Augen des Pferdes, mit dem Fenster des Hauses: so scheint es, daß wir bei Wörtern, und vielleicht gar bei ganzen Redensarten das Nämliche thun könnten, das Ganze erst ins Auge fassen und benennen lassen, und dann nach und nach zu den Theilen fortgehen, ungefähr auf folgende Weise: Man klebt auf alle Gegenstände, die man im Hause haben kann, den Namen derselben; man geht mit den Kindern von einem zum andern und sagt ihnen: siehe, da steht Buch, Tisch, Feder ꝛc. Ferner hat man dieselben Namen auf besondere Zettelchen gedruckt und giebt sie den Kindern nacheinander, daß sie damit zu den eben bezeichneten Gegenständen gehen. Man giebt eine Belohnung, wenn das Kind sogleich den rechten Gegenstand trifft, und keine, wenn es ihn verfehlt. So prägt sich das Bild des ganzen Wortes in das Kind. Hat man dieses eine Zeit lang getrieben, so daß die Kinder eine Menge Wörter kennen: so nimmt man ein Lesebuch, worin die nämlichen Gegenstände abgebildet sind und wo über jedem steht: Was ist das? und unter jedem: Das ist ein Buch ꝛc. Auf den ersten zwanzig und dreißig Seiten steht nichts als das; auf den folgenden setzt man auch kurze Redensarten hinzu: Was hat die Katze? Was thut die Katze? ꝛc. Ich würde auch das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen verbinden. Kinder mögen gern selbst etwas machen und gemacht haben. Man lasse deshalb das Gelesene nachmalen. Sie werden zehnmal so geschwind die Buchstaben, das Lesen und das Orthographische schreiben lernen.“ — Olivier (1780 Lehrer am Philanthropin zu Dessau), legte in seiner Schrift „Ortho-epo-graphisches

Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst recht sprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren" (1804) eine neue Methode nieder, in der er die Lautmethode als eine vollkommen naturgemäße und gründliche Lehrart zu entwickeln suchte. Er läßt das Sprechenlernen dem Lesen- und Rechtschreibenlernen vorangehen, darauf die Laute deutlich und vollständig entwickelt und zweckmäßig geordnet wahrnehmen und führt dann zur Kenntniß der Buchstaben. Die Methode bringt den einzelnen Laut zum klaren Bewußtsein und stellt nachher das schriftliche Zeichen, den Buchstaben, vor das Auge des Kindes. Vom ersten Anfang des Unterrichts an bringt sie alle Theile desselben in den engsten Zusammenhang, läßt eines aus dem andern sich gleichsam von selbst entwickeln, und sucht durch die naturgemäßeste Stufenfolge aller der zur Vollendung ihrer Zwecke dienenden Uebungen den Sinn des Kindes für strenge Ordnung und Consequenz in der Anwendung seiner Geistesthätigkeit gleich von der Entfaltung des ersten Keimes derselben zu erwecken. In ihrem Vorbereitungsunterricht behandelt sie die Sprache als Bildungsmittel, indem sie den Stoff zu Uebungen der Geisteskraft zweckmäßig wählt, ihn durch die im Ton, im Accent und Ausdruck der menschlichen Stimme liegende Kraft gehörig darbietet und zugleich eine reine, deutliche Aussprache, eine angenehme Abwechslung des Tones der Stimme und richtigen natürlichen Ausdruck befördert. Sie führt dann den Lernenden zur vollständigen Kenntniß aller wirklichen Laute und endlich von Uebungen zu Uebungen dahin, geläufig und gut lesen und richtig schreiben zu können. Den Stoff, den sie zu den Vorübungen nimmt, braucht sie auch zu den ersten Leseübungen, damit der Schüler nicht bloß Wörter lese, sondern auch leicht durch dieses Lesen die bezeichneten Vorlesungen in ihm angeregt werden. Ihr Buchstabiren bietet dem Gehör gleichsam die vollkommene Lautmelodie eines jeden Wortes dar (ein gezogenes Aussprechen der Worte, z. B. M—oo—s), und der Schüler verliert nie die Vorstellung, welche das Wort bezeichnet. Die Laute sind ihr ein Gegenstand des Gehörs und eine Wirkung der Sprachorgane, und die Buchstaben ein Gegenstand des Anschauens. — Oliviers Lehrmethode verliert sich in dem Streben nach „Naturgemäßheit", nach „Bildung" des Geistes — in Reflexion. — Erst Stephani ward der Vater eines ächt methodischen Leseunterrichtes, — von der Ueberzeugung geleitet, „daß so lange an keine bedeutende Verbesserung der Volksschulen zu denken sei, ehe man nicht den Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf seine einfachen Principien zurückgeführt haben würde." 1802

erſchien ſeine „Fibel, oder Elementarbuch zum Leſenlernen“ und 1804 ſein „Kurzer Unterricht in der gründlichſten und leichteſten Methode, Kindern das Leſen zu lehren“. Stephani ſuchte die Laute, deren Stellvertreter die Buchſtaben ſind, in ihrer reinen, einfachen Bildung auf. Er lernte dabei alle Conſonanten, ohne Zuſatz eines Vocals bloß durch Hülfe der dazu nöthigen Organe völlig rein und dem Ohre hörbar hervorbringen, und verlangte nun, daß ſie auch die leſenlernenden Kinder alſo erzeugen ſollten. Er nannte dieſe ſeine Methode die Elementarmethode, nach der die Kinder erſtlich die wirklichen Laute nicht nur von den Vocalen, ſondern auch von den bis jetzt inconſequent für ſtumm gehaltenen Conſonanten, ohne dabei einen Vocal zu Hülfe zu nehmen, bloß durch richtigen Gebrauch der Sprachorgane aufs fertigſte ausſprechen. Die Methode Stephanis unterſcheidet alſo Laut, Buchſtabe und Buchſtabennamen genau und führt dann in 7 Stufen erſt zu langſamen, elementariſch richtigen und dann zum geſchwinden Leſen. Auf der erſten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen, und jeden Laut rein angeben; — auf der zweiten werden zwei Laute verſchiedener Art, nämlich ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, indem bald jener, bald dieſer voranſteht; — auf der dritten leſen die Schüler ſolche Wörtchen, die vor und hinter den Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar einſilbige und mehrſilbige; — auf der vierten wird das Kind im Leſen von Wörtern a) mit unächten Buchſtaben, als y (i), c (k), c (z), qu (kw), x (ks), ph (f), b) mit Dehnungszeichen als aa, ah, ee, eh, ie ꝛc. c) mit Schärfungszeichen, als pp, mm, tt, ck ꝛc. und d) mit Silben, die zwei Mitlaute enthalten, wie Blaſen, Amt, blind, geübt; auf der fünften lernt das Kind Silben und Wörter mit gehäuften Mitlauten leſen; auf der ſechsten lernen die Schüler die Wörter in Silben abtheilen; auch werden ſie in den Leſe- und Unterſcheidungszeichen unterrichtet; auf der ſiebenten findet das Leſen ganzer Sätze und Leſeſtücke ſtatt.

Beim **Schreibunterricht** wurden dem Schüler nach dem Anfange des 18. Jahrhunderts noch ohne die mindeſte Vorbereitung die Buchſtaben einzeln, in gewöhnlicher Größe und nach alphabetiſcher Ordnung in dem einfach liniirten Schreibheft vorgeſchrieben, und dieſer malte ſie, ſo gut er konnte und wollte, nach. War das Alphabet durchgearbeitet, ſo wurde es, jeder Buchſtabe mit einem „m“ verbunden, wiederholt, dann zu den großen Buchſtaben, zu ganzen Wörtern und endlich zu Vorſchriften übergegangen, welche ſich die Schüler nicht ſelten nach Belieben aus dem dazu beſtimmten Behältniſſe nehmen durften. Wo es nicht gehen wollte, ward vom Lehrer die Hand des Anfängers

geführt, bis der Buchstabe fertig war: indeß andere die Buchstaben mit Bleistift vorzeichneten, um sie mit Tinte vom Schüler überziehen zu lassen. — Es war deshalb ein entschiedener Fortschritt zum Besseren, als man die Buchstaben in sehr großem Maßstabe vorzuschreiben anfing, damit der Schüler deutlich abnehmen könne, worauf es bei richtiger Nachbildung derselben ankomme. Man begann nun mit den einfachsten und grundstrichhohen Buchstaben und brachte die übrigen nach Ober- und Unterlänge in Klassen. Dabei wurde jedoch die Zeit mit Vor- und Nachmalen von Kanzlei-Frakturschrift, großen Initialbuchstaben und Schnörkeln hingebracht. — Endlich kam man darauf, das Vorschreiben in die einzelnen Hefte ganz zu unterlassen und dafür eine allgemeine Vorschrift an die Tafel zu zeichnen, wobei man die Kinder mit den unterscheidenden Merkmalen der Buchstaben und mit der Verbindungsweise ihrer einzelnen Bestandtheile bekannt machte. Dadurch gewann der Schreibunterricht etwas an Anschaulichkeit und Gründlichkeit; jedoch blieb das Nachbilden des Vorgeschriebenen immer noch, trotz aller Hinweisungen und Erklärungen, dem dunkeln Gefühle des Schülers überlassen und er ermangelte deshalb immer noch einer deutlichen Auffassung der Vorschrift. — In der Rochowschen Schule zeichnete man den Kinder zuerst die einfachsten Grundstriche mit Bleistift vor, und ließ sie diese mit der Feder nachziehen. Dann folgten die leichtesten daraus entstehenden Buchstaben, darauf schwerere, nachher Silben und mitunter große Buchstaben und Ziffern, endlich leichte und kurze Wörter. Anfangs schrieben die Kinder nur kurze Zeit: sie mußten reinlich schreiben und ihre Bücher, die sie mit nach Hause nahmen, in Ordnung halten; der Lehrer aber sorgte von Anfang an für eine gute und zweckmäßige Haltung des Leibes, des Kopfes, der Hand und der Feder. —

Bei den Uebungen im **Rechtschreiben** gab Rochow den Kindern leichte einfache Regeln und schrieb fehlerhafte Sätze an die Tafel, um sie von ihnen verbessern zu lassen. Zuerst wurden die orthographischen, dann die Sprachfehler gesucht. Endlich übte man die Schüler im Dictirschreiben. — Nach Trapp ist die Orthographie mehr durch die Augen, als durch die Ohren, und mehr durch eigenes Schreiben, als durch Vorsagen zu üben. Aber diese Uebung wird nicht recht angefangen, wenn man bloß einzelne Worte corrigirt, ohne Regeln zu geben, nach welchen Wörter von einerlei Art geschrieben werden; nicht viele, aber diese vier: Schreibe, was du hörst; siehe auf die Abstammung der Wörter; siehe auf die Verlängerung der Wörter; richte dich nach der Mode. —

Der Unterricht in der **Grammatik** ist — nach **Basedow** — in dasjenige Alter der Kinder zu verschieben, in welchem sie fähig sein werden, die allgemeinen Eigenschaften und Unterschiede der Dinge und der geistigen Handlungen und Zustände der Seelen sich außer dem Zusammenhange auf eine abstracte Art vorzustellen. So lange dieses Vermögen fehlt, ist sowohl die Etymologie als Syntax eine Sammlung von Tönen ohne Bedeutung und Nutzen. — In der **Rochowschen Schule** wurde dieser Forderung entsprechend die Sprachlehre mit den Verstandesübungen verbunden. Die Kinder lernten in der Oberklasse die Ableitung der Wörter von ihren Stämmen, Wurzeln, ganze Wörterfamilien nach ihren Hauptgattungen ordnen und die Veränderungen und Biegungen der Wörter kennen; auch gab man Anleitung zur Anfertigung von kurzen Briefen, Bittschriften, Rechnungen, Quittungen 2c., kleinen Aufsätzen, deren Inhalt von dem genommen ward, was die Kinder aus dem Unterricht behalten hatten. Solche Aufsätze verlangte auch **Trapp**. Er sagt: Der letzte Zweck des Unterrichts ist, daß die Jugend sich und ihre Kenntnisse mittheilen lerne. Dies geschieht mündlich durch gute Declamation: aber man kann nicht gut lesen, was man nicht völlig versteht und empfindet; daher declamiren Kinder solche dramatische Stücke immer unnatürlich, die für ihr Alter nicht gemacht sind; schriftlich durch Stilübungen, nie solche, deren Inhalt der Jugend fremd, zu wenig homogen mit ihren Dispositionen, Neigungen und Fähigkeiten, oder deren Form zu groß und künstlich.

Die Verstandesübungen erstrecken sich auf die Unterscheidung und Vergleichung der Dinge, auf Erklärung von Begriffen aus der Seelenlehre, auf Verdeutlichung allgemeiner Begriffe, die Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel 2c. **Trapp** hält, um die Kinder **denken zu lehren**, für nöthig, sie im Finden der Mittelbegriffe zu üben: der erste Schritt ist, daß man sie mit allem, was Natur und Kunst hervorgebracht haben, und mit allen Eigenschaften dieser Dinge soviel wie möglich bekannt mache; der zweite, daß sie die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten der Dinge bemerken; der dritte, daß sie die Individuen unter Arten, die Arten unter Geschlechter 2c. bringen; der vierte, daß sie mittheilen 2c. 2c.

Unter den Grundsatz, die Kinder müssen alles, was sie lernen, auch verstehen, ward gleichfalls **der Religionsunterricht** gestellt. Darum sollte er erst dann beginnen, wenn der Verstand der Kinder durch Verstandesübungen zu einigem Nachdenken und zum Urtheilen über sinnliche Dinge befähigt sei. Durch Naturbetrachtung soll die erste religiöse Kenntniß erlangt werden: von da gehts zur Bibel und

zu Jesus. Die religiösen Lehren sind einfach, deutlich, faßlich, aber mit Würde vorzutragen, und als Sache des Verstandes und Herzens zu betrachten. Auf Erweckung guter Gesinnung und auf Anleitung zu einem tugendhaften Wandel ist stets hinzuarbeiten. — Basedow sagt in seinem „Methodenbuche" hierüber: „In der Religion, d. i. in dem wirklichen und thätigen Glauben an Gott, den allgemeinen Vater der Menschen, den Erhalter ihrer Seelen nach dem Tode des Leibes und den gerechten Vergelter des Guten und des Bösen — muß die Jugend schon, ehe ihr reifes Alter kommt, unterrichtet werden. Der erste Rath dabei aber ist, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen; denn auch nicht der kleinste Theil einer Religion besteht in großer Worterkenntniß. Zweiter Rath: Also müssen wir in der Bemühung für die Religion der Unsrigen sehr methodisch und elementarisch verfahren, indem wir diejenigen Kenntnisse und Uebungen voraussetzen, durch deren Angewöhnung die folgenden erleichtert, d. h. verständlich gemacht und wirksam werden können. Dritter Rath: Wenn aber die Kinder vermögend sind, mit gewissen Religionssätzen wahre, obgleich nur solche Begriffe zu verbinden, welche die Bedeutung der Worte nicht ganz erschöpfen; so darf man sich durch diese anfangs unvermeidliche Unvollkommenheit ihrer Begriffe nicht abhalten lassen, ihnen in Worten diese Lehrsätze, welche ihr Verstand nicht gleich anfangs erschöpfen wird, mitzutheilen. Vierter Rath: Man muß Kinder zu keiner Handlung anhalten, die man Beten nennt, und welche darum kein Beten ist, weil sie die Formeln nicht verstehen, oder der Empfindungen unfähig sind, welche dadurch sollen ausgedrückt und erregt werden. Fünfter Rath: Sobald Kinder fähig sind, durch die nöthigen Vorerkenntnisse zur Unterscheidung ihres persönlichen Wesens oder ihrer Seele von dem sichtbaren Körper gebracht zu werden, und folglich eine Unsterblichkeit nach dem Tode zu denken; wie auch sich wahre, obgleich sehr unvollständige Begriffe von Gott zu machen: so müssen wir, soweit es die elementarische Ordnung der Vorkenntnisse zuläßt, nicht nur eilen, ihnen diese Begriffe beizubringen, sondern sie ihnen auch gleich anfangs, vermöge ihres natürlichen Vertrauens zu unsern Aussprüchen, als wahr vorstellen, und zwar früher, als sie die Beweisgründe, die nur in geübten Seelen wirken, verstehen oder ihre Kraft empfinden können." War der Verstand der Kinder in der Rochowschen Schule schon zu einem gewissen Grade des eigenen Nachdenkens erhoben und durch regelmäßiges Ueben

seiner Kräfte so weit entwickelt, daß er über das Sinnliche mit einiger mehrerer Reife urtheilen und daraus einige richtige Schlüsse ziehen konnte; waren sittliche Belehrungen mancher Art vorangegangen und das sittliche Gefühl schon gebildet und das Gewissen schon aufgeregt: dann erst hielt man es für rathsam, die ersten Begriffe von Religion zu geben, weil ein allzufrüher Unterricht in derselben, ehe die Kinder im Stande sind, ihre Lehren zu fassen, mehr schade als nütze, sie gegen Religion gleichgültig, wo nicht gar derselben abgeneigt mache, und diese nur dann eine wohlthätige, beglückende Rathgeberin ihres Lebens werden könne, wenn sie den Verstand erleuchtet und das Herz erwärmt, nicht aber, wenn man sie zu einer bloßen Gedächtnißsache herabgewürdigt habe. In der Oberklasse wurde bei Rochow der Religionsunterricht mit allen anderen Unterrichtsgegenständen genau verbunden, so daß die meisten Unterrichtsstücke in ihm ihr Ziel hatten und sich als Mittel zu dem großen Zwecke verhielten, die Kinder nicht nur zu verständigen, sondern auch zu sittlichguten und religiösen Menschen zu bilden. Mittel dazu waren: Bibellesen, biblische Geschichte, Wiederholung der sonntäglichen Predigt, Lesen im Kinderfreunde, Sprachlehre; daneben zwei besondere Religionsstunden, in denen ausgewählte Stellen aus der Bibel oder kurze Lieder aus dem Gesangbuche dem Unterricht zu Grunde gelegt und Luthers kleiner Katechismus erklärt ward, der nebst jenen Liedern auswendig zu lernen war. Die Form des Religionsunterrichtes war die Katechese, und die leitenden Grundsätze dabei waren, daß es nicht nothwendig auf einen streng geordneten Zusammenhang ankomme, sondern daß es rathsamer sei, nach Zeit und Gelegenheit bald diese, bald jene wichtige Lehre und die damit in Verbindung stehenden Wahrheiten auszuheben und solche, zwar immer deutlich und lichtvoll, aber doch nicht zu ausführlich vorzutragen und auf einmal zu erschöpfen; dann, daß nur die eigentlichen praktischen Religionslehren, deren Einfluß auf Besserung und Tugend unbezweifelt gewiß ist, Gegenstand des Schulunterrichtes sind, alle übrigen aber, wenn sie auch dem gemeinen Mann zu wissen nöthig sind, in den Confirmandenunterricht gehören. — Von diesem Gesichtspunkte aus wurde Natorp der Katechismus aus dem Religionsunterrichte der Schulen gewiesen. Er sagt: „Das große Eins, worauf alle Menschen- und Bürgerwürde, alles wahre Menschen- und Bürgerglück beruht, die moralische Bildung, muß als der wichtigste Unterrichtszweig betrachtet werden. Aber nur nicht durch Einlernung der zehn Gebote und der drei Glaubensartikel! Es ist hohe Zeit, daß man von dem herztödtenden

Mechanismus des leidigen Katechismusweſens zurückkomme und auf eine der Natur des menſchlichen Geiſtes angemeſſenere Art für die Bildung des jugendlichen Herzens ſorge. Die Tugend läßt ſich nicht erlernen, am wenigſten aus Katechismen; ſie iſt Sache des Herzens, nicht des Gedächtniſſes; ſie beruht nicht auf Wiſſen, ſondern ſie wird durch Uebung erworben. Der Lehrer, der die Unmündigen für das Gute gewinnen will, bemüht ſich vergebens, wenn er die Tugend in ihren Herzen durch Katechismusformeln oder durch Sprüche gründen will; aber er geht ſicher, wenn er durch gelegentliche, zur rechten Zeit und auf die gehörige Art angebrachte moraliſche Erzählungen ihr Gefühl in Anſpruch nimmt und ihre Phantaſie mit lauter edlen Bildern, ihr Herz mit lauter edlen Empfindungen erfüllt."

Der Rechenunterricht ward faſt bis zu Ende des 18. Jahrhunderts überall nur ſchriftlich und ganz mechaniſch betrieben. Ueber die Einübung der vier Species (in den Stadtſchulen bis zur Regeldetri) kam man nicht hinaus. Valentin Heinſens Schatzkammer der kaufmänniſchen Rechnung war die Schatzkammer des Lehrers in den Rechenſchulen. Erſt ſeit Baſedow und Rochow wurden Kopfrechnen und mit ihm Aufgaben aus dem täglichen Leben eingeführt. In der Rochowſchen Schule beſtanden die erſten Uebungen des Rechnens im Zählen ſichtbarer Dinge, der Finger der Kinder ꝛc.; darauf lehrte man bis 100 vor- und rückwärts zählen; nachher die geraden, dann die ungeraden Zahlen mit 2, 3, 4 ꝛc. addiren und ſubtrahiren. Nun werden die Kinder mit den Ziffern vertraut gemacht, um dann mit denſelben auf demſelben Wege ſchriftlich zu rechnen; die Rechnungen wurden nie mit unbenannten, immer mit benannten Zahlen angeſtellt, und die Aufgaben waren ſtets auf dem Geſichtskreiſe der Kinder, aus ihrer und ihrer Aeltern Beſchäftigungen hergenommen. In der Oberklaſſe wurde das Rechnen im Kopfe und auf der Tafel geübt: nach den vier Species Regeldetri, Brüche und Geſellſchaftsrechnung. Hauptſache war beim ganzen Rechenunterricht, die Kinder zur möglichſten Fertigkeit im Kopfrechnen zu bringen; das Tafelrechnen wurde nur als Hülfsmittel zu jenem und dann als nöthige Erweiterung desſelben gelehrt. Trapp verlangte, daß man Addiren und Subtrahiren ſchon kleine Kinder an Nüſſen ꝛc. lehre, ohne daß ſie Zahlen kennen; bis auf einen gewiſſen Grad auch Multipliciren und Dividiren. Um den Kindern von Einheiten, Zehnern ꝛc. richtige Begriffe zu geben, verfertige man Käſtchen: in dem Fach der Einheiten liegen die kleinſten Quadrätchen, jedes mit einem Punkt; auch liegen nicht mehr als neun Einheiten in dieſem Fach; in dem Zehnerfach liegen größere Quadrate,

jedes mit zehn Pünktchen ꝛc. ꝛc. Um den Kindern die Brüche und ihre Behandlung begreiflich zu machen, muß man dieſe ebenfalls verſinnlichen und in merklichen Dingen darſtellen: Man nehme einige Dutzend Stäbchen und theile ſie in zwei, drei, vier Theile; einige laſſe man ganz; ſo kann man anſchaulich machen, daß $^6/_7$ mehr iſt als $^5/_6$, obgleich $^1/_6$ mehr iſt als $^1/_7$, ferner daß ein Halbes und ein Drittel noch kein Ganzes machen, $^1/_3$ und $^3/_4$ aber mehr als ein Ganzes ꝛc.

Die **gemeinnützigen Kenntniſſe** wurden den Kindern theils durch das Leſebuch, theils bei den Denkübungen beigebracht. Trapp will, daß die Geſchichte für die Jugend nicht bloß in Facten und Namen beſtehe: Man muß, ſagt er, nicht mit der alten, ſondern mit der neuen, am beſten mit der allerneueſten und gegenwärtigen Geſchichte anfangen; nützlicher ſcheint mir für den Unterricht in der Geſchichte nichts zu ſein, als die ganze Hiſtorie von Adam ab bis jetzt malen, oder in Kupfer ſtechen zu laſſen und die Wände des Schulzimmers dann mit denſelben zu behängen; es müßte bei dieſer gemalten Geſchichte mehr auf Sachen, als auf Namen geſehen werden; hiſtoriſche Tabellen muß ſich daenben die Jugend ſelbſt anlegen: man läßt einen Bogen mit Linien in die Länge und Breite beziehen, ſo daß er voll Würfel wird; oben werden die Namen der vornehmſten Länder geſchrieben, als Deutſchland, Frankreich ꝛc., in der Mitte herunter die Epochemacher, als Muhamed, Gregorius ꝛc. mit Fracturſchrift und zugleich die Jahrhunderte: nun wird in jeder Stunde etwas in die Tabelle eingetragen. — In der Naturgeſchichte und Phyſik iſt — nach Baſedow — der Verſtand der Jugend ſo zu üben, daß ſie von dieſer Art Sachen alles, wovon ſie einmal Einſicht erlangen muß, nach einer geringeren Mühe der Erkundigung und des Anſchauens ergreifen könne. Natorp fängt mit Vorführung der Naturproducte und ihrer Verarbeitung an und geht dann weiter in die Naturbeſchreibung, Phyſik, Chemie und Technologie, aber immer anſchaulich, ohne ſyſtematiſchen Zuſammenhang, der erſt auf der oberſten Stufe des Unterrichts gegeben wird. — In der Geographie wollte man vom Vaterlande ausgehen, um an demſelben die geographiſchen Begriffe anſchaulich vorzuführen. Sodann Wandkarten von der Erde, von Europa und von Deutſchland.

Von den Künſten ſollen Zeichnen und Singen gelehrt werden. **Das Zeichnen** wurde jedoch noch nicht Unterrichtsgegenſtand der Volksſchule. In Natorps Bürgerſchule hingegen wurden die Schüler je nach Talent und Beruf zum Architektur-, oder Blumen-, oder Landſchafts- oder Figurenzeichnen angeleitet. Beim **Geſange** kamen neben den Chorälen weltliche Lieder in Gebrauch. Die Lieder

wurden durch Vorſingen eingeübt und bald von einzelnen, bald von der ganzen Klaſſe vorgetragen. Natorp verlangte, daß die Schüler nicht bloß die Melodie des Geſanges hielten, ſondern in einem angenehmen Tone ſangen und ſich mit einer gewiſſen Anſchmiegung einer nach des andern Stimme richteten.

Weſentlich wurde **die Gymnaſtik** bei Erziehung der Jugend betont, obſchon von einem Gebrauche derſelben in der Volksſchule nicht die Rede ſein konnte. Jahrhunderte war ſie der Vergeſſenheit anheimgefallen. Der Arzt Mercurialis hatte zwar 1569—1573 ſein Werk de arte gymnastica in 6 Bänden geſchrieben und dabei vorzüglich die diätetiſchen Vortheile der Gymnaſtik hervorgehoben; aber ſeine Worte blieben eben ſo, wie der Eifer Trotzendorfs für ein freies, geiſtig gymnaſtiſches Leben in dem wiſſenſchaftlichen Schulunterrichte, nur in den Kreiſen der Gelehrtenwelt, wo ſie bald vom Formalismus des Unterrichts erſtickt wurden. Da trat, nachdem immer größere Verfeinerung des Lebens die Nerven immer mehr überſtimmte, von neuem ein Arzt, Fuller in England, mit ſeinem 1720 erſchienenen Werke über Gymnaſtik auf. Aber auch ſein Wort blieb ohne Einfluß auf die Pädagogik. Erſt Rouſſeau gelang es, die Reformation in der Erziehung auch hier anzubahnen, und Guths-Muths war ſein beredter Interpret. Er prägte es den jungen Leuten ausdrücklich ein: „Du ſollſt dein Muth- und Kraftgefühl unter der Zucht des Geiſtes in Demuth halten. Du ſollſt dich nicht zur Schau ſtellen. Muthwillig mit ſeiner Leibeskraft jemandem zu nahe treten, heißt Gefallen haben an der unvernünftigen Stärke des Roſſes. Du ſollſt Maß halten in der Arbeit des Leibes. Du ſollſt der geiſtigen Ausbildung nicht die Zeit ſtehlen für die leibliche.“ Guths-Muths hat thatſächlich den Grundſatz zur Geltung gebracht, daß die Anſtrengung das praktiſche Princip der Diätetik ſei. Er nahm aus der griechiſchen Gymnaſtik das auf, was ihm geeignet ſchien, auf deutſchem Boden zu gedeihen und gab eine Zuſammenſtellung von Uebungen, die dem Körper nicht bloß nützlich, ſondern nothwendig wären, um ſich einer dauernden Geſundheit zu erfreuen. Er zog die erſten Grundlinien einer deutſchen Gymnaſtik, deren Nothwendigkeit die Pädagogik überall fühlte, ſo daß gleichzeitig auch Vieth in Deſſau in ſeinem 6 Bände umfaſſenden Werke beſtrebt war, die Wiedereinführung der Gymnaſtik herbeizuführen, und in Frankreich Tiſſot mit ſeiner „Medicina gymnastica“ den Betrieb der Gymnaſtik anregte.

Die christlich-humane Erziehung.

§ 35. Die christlich-humane Weltepoche.

Die Aufklärung, die zur Aufklärerei ausartete und ohne historische Auffassung den Verstandesdogmatismus proclamirte, der alles Leben durch sein Entweder-Oder tödtete, ward durch die deutsche Philosophie, diese großartigste Geistesepoche aller Zeiten, nur vergleichbar mit dem platonisch-aristotelischen Zeitalter, in ihre Schranken gewiesen, indeß die französische Freidenkerei unter dem blutigen Scheine der französischen Revolution ins Gesicht geführt ward. Deutsche Philosophie und französische Revolution sind die Grundsteine, auf denen die neueste Zeit aufgebaut ist, und während jene die Freiheit des Geistes in der Wissenschaft proclamirte, räumte diese die Reste des Feudalstaates weg und beantwortete sie mit den Waffen in der Hand die Frage, „was der dritte Stand" sei. Dieser Geist, der in beiden lebte, und der erkannt hat, daß das Göttliche der Welt und der Menschheit immanent ist, und daß man den Menschen nicht haben kann, ohne das Göttliche mit zu haben, daß dem Menschen das göttliche Gesetz ins Herz geschrieben und daß also die Freiheit nichts anderes ist als der menschliche Geist selbst, — dieser Geist war es auch, der dem Richter des Geistes, Lessing, die eisernen Worte seiner Kritik diktirte, der Schiller, dem Heros mit dem größten deutschen Herzen, die Ideale diktirte, an denen er sein Volk aufzurichten und für die er es zu begeistern wußte, um der aus Goethe, dem ganzen Manne und größten Deutschen, dem Dichterfürsten sprach. Mochte da auch in der Theologie der aus deutscher Aufklärung und Semmlerscher Kritik zusammengesetzte Rationalismus mit dem aus Orthodoxie und Pietismus zusammengesetzten Supranaturalismus kämpfen, ohne zu einem Resultate zu gelangen, da beide auf denselben Voraussetzungen beruhten: hatte doch bereits der größte Theologe seit der Reformation, Schleiermacher, die Frömmigkeit der Theorie und der Praxis entrissen und sie in ihren heimathlichen Boden, in das Gefühl und unmittelbare Selbstbewußtsein, verpflanzt, wodurch im Volke selbst — veranlaßt und erregt zugleich durch die deutschen Freiheitskriege und ihre Folgen — ein tieferes Ver-

langen nach der Religion geweckt ward, indeß auch im Katholicismus gegen den Ultramontanismus die rationalistische Aufklärerei des Deutschkatholicismus und die Mystik von Hermes, Möhler, Baader wenigstens in Kampf getreten ist. Als treue Bundesgenossen des Geistes, im Befreiungskriege der Menschheit haben dann die Naturwissenschaften den Himmel und die Erde durchforscht und deren Gesetze erspäht, hat Leverrier zum ewigen Triumphe der Wissenschaft den Planeten Neptun vor seiner Entdeckung im Weltenall durch Rechnung, in der Theorie entdeckt, und der Großmeister der Naturwissenschaft, A. v. Humboldt, in seinem „Kosmos" die Welt als ein organisches Ganzes erfaßt, hat der Dampfwagen dem Leibe und die electro-magnetische Telegraphie dem Geiste Flügel verliehen, haben die großartigen Entdeckungen in der Physiologie und Psychologie den Menschen aus der Ferne zu sich selbst zurückgerufen, hat die anthropologische Forschung der Erziehung neue Aussichten und Einsichten eröffnet. Der durch die Entwicklung der Wissenschaft, besonders der Naturwissenschaft, hervorgerufene Umschwung und Aufschwung der Industrie mußte natürlich den Wohlstand des Bürgers und damit wiederum das Streben nach Bildung, die ihn und die Industrie groß gemacht hatte, hervorrufen: die Sorge für die Erziehung ist Angelegenheit des Volkes geworden. Und nicht bloß eines Volkes — aller Culturvölker. —

Das deutsche Volk, das in Hinsicht der Volksbildung einen Vorsprung vor allen anderen Nationen voraus hat, wird sich seine Krone niemals rauben lassen und wirklich und in Wahrheit an der Spitze der Civilisation einhermarschiren. Nachdem es das Christenthum gereinigt, mit germanischem Geiste durchdrungen und zu seinem Urquell wieder zurückgeführt, nachdem es ferner in seiner Literatur deutsche Gemüthsinnigkeit und Gemüthstiefe in die ewig maßgebenden Formen antiker Schönheit gegossen und dadurch eine zweite Blüthenperiode dieser Litteratur herbeigeführt hat, ringt es „mit Blut und Eisen" nach politischer Einheit und Kraft. Es warf 1866 den politischen Dualismus der Macht über den Haufen und schickte sich 1870 an zu einem Riesenkampfe gegen die Ueberhebung Frankreichs, das verwegen genug war, unserer markigen und gebildeten Nation das Recht zu bestreiten, sich im eigenen Hause nach Belieben einzurichten. Alle deutschen Stämme kämpften brüderlich vereint auf fremdem Boden, und das Resultat dieser Bluttaufe konnte kein anderes sein, als die Wiedergeburt vaterländischer Einheit, Macht und

Freiheit. Die neueste, nunmehr bevorstehende Entwicklungsstufe wird der Poesie frische Nahrung geben und sie aus ihrem Epigonenthum befreien. Die pädagogische Wissenschaft wird eine deutsche Nationalschule schaffen, die den Beweis liefert, wie Nationen überhaupt für die Volksbildung zu sorgen haben, und jedes Volk antreiben wird, seiner Eigenthümlichkeit gemäß sein Bildungswesen zu gestalten und damit zugleich in jeden edlen Wetteifer um die Erringung der höchsten Güter des irdischen Daseins einzutreten. Schon ist das Morgenroth dieser neuen Zeit sichtbar, „und wenn nur erst der Morgen tagt, so muß ja auch die Sonne kommen." —

Halten wir zunächst eine Rundschau über das, was bisher in außerdeutschen Ländern in Bildungsangelegenheiten geschehen ist.

§ 36. Die Pädagogik bei den Culturvölkern der Gegenwart außer Deutschland.

In

England

war bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts die Erziehung des niederen Volkes ganz vernachlässigt. Erst durch den Anstoß von Robert Raikes (1735—1811) entwickelten sich, von Staats- kirchlichen, wie von Dissentern unterstützt, die Sonntagsschulen: die Grundlage für die englische Volkserziehung. — Nachdem man sich nach und nach von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung überzeugt hatte, trat zur rechten Zeit die Bell-Lancasterſche Methode auf und überwand die größte Schwierigkeit — den Mangel an Lehrerkräften. Andreas Bell (1800) gründete sich eine Schuleinrichtung, deren Grundgedanke war, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird. Lancaster (geb. 1778) studirte den Einfluß, den ein Lehrmeister auf seine Schüler, und den Einfluß, den ein Schüler auf den andern hat, und gelangte dadurch zu der Ueberzeugung, daß eine sehr große Anzahl von Kindern von einem einzigen Lehrer unter der Aufsicht gehalten und unter seiner Aufsicht durch ihre eigenen Bemühungen erzogen werden kann. Die ganze Schule ist in Klassen eingetheilt. Bei jeder Klasse ist ein Monitor (Untermeister) angestellt, welcher für die Reinlichkeit, die Ordnung und die Fortschritte eines jeden Knaben verantwortlich ist. Ist die Zahl seiner Schüler so groß, daß er sie nicht allein regieren kann, so werden ihm aus seiner, oder aus einer anderen Klasse Knaben zu Gehülfen gegeben, um einen Theil seiner Obliegenheiten für ihn zu übernehmen.

Das Verhältniß der Knaben, welche im Leſen, Schreiben und Rechnen unterrichten, iſt wie eins zu zehn. Eine Klaſſe beſteht aus einer Anzahl von Knaben, die ungefähr gleiche Fortſchritte gemacht haben; dieſe können alle in eine Klaſſe geſetzt und zuſammen unterrichtet werden. Wenn auch nur vier bis ſechs Knaben in einer Schule ſich finden, die das Nämliche lernen, z. B. das Buchſtabiren, Sillabiren, Addiren ꝛc., ſo iſt es dennoch vortheilhaft, ſie zu klaſſifiziren und klaſſenweiſe zu unterrichten. Außerdem ſind in jeder Schule die Knaben in zwei Abtheilungen gebracht. Knaben, welche leſen lernen, und Knaben, welche leſen gelernt haben. Für letztere iſt das Leſen kein Lernen, ſondern ein Hülfsmittel der ſonſtigen, z. B. religiöſen oder moraliſchen ꝛc. Unterweiſung. Für erſtere gehört eine Reihe von Lectionen, welche ſtufenweiſe, Schritt für Schritt bis zu dem Punkte fortſchreiten, wo die Kinder anfangen können, ihren Geiſt für ihr künftiges Leben mit Kenntniſſen zu bereichern. Dies iſt der zweite Gegenſtand der Unterweiſung. Eine Reihe von Leſelektionen in Verbindung mit Uebungen in mechaniſchen und anderen Arbeiten, von denen die Kinder künftighin Gebrauch machen können, und zugleich in Verbindung mit Religionskenntniſſen, kommt hierbei als Lehrmittel vorzüglich zu ſtatten. Leſen: 1. Klaſſe: ABC, 2: zwei Buchſtaben, 3: drei Buchſtaben, 4: vier Buchſtaben, 5: fünf Buchſtaben, 6: das neue Teſtament, 7: die Bibel, 8: Selecta oder die Klaſſe der beſten Leſer. Rechnen: 1. Klaſſe: Verbindung der Zahlen, 2: Addiren, 3: zuſammengeſetztes Addiren, 4: Subtrahiren, 5: zuſammengeſetztes Subtrahiren, 6: Multipliciren, 7: zuſammengeſetztes Multipliciren, 8: Dividiren, 9: zuſammengeſetztes Dividiren, 10: Reduction, 11: Regeldetri, 12: Practica. Auch beim Unterricht in der Religion theilt man die Knaben in Klaſſen und nimmt mit dieſen einen Abſchnitt des Katechismus vor: der Monitor lieſt die Fragen und jeder Schüler lieſt die Antworten; durch dieſe katechetiſche Methode wird die Aufmerkſamkeit des Monitor und der Schüler weit mehr gereizt, als durch die Form der Erzählung. Bedient man ſich dabei des Katechismus zu den Leſelektionen und fragt man aus demſelben nachher aus dem Stegreif, ſo wird er ganz unvermerkt und ohne Beſchwerden auswendig gelernt. Dabei thut man wohl, alle Mittel, durch die man wirken will, möglichſt miteinander in Verbindung zu bringen. Handelt z. B. die heutige Leſelektion von der Schöpfung, ſo muß man es ſo einrichten, daß das, was an dieſem Tage geleſen, die Lektion des Katechismus, welche auswendig gelernt, und die Geſänge, welche hergeſagt werden ſollen, des

nämlichen Inhaltes sind. Dadurch wird der Eindruck verstärkt und die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zersplittert, sondern auf diesen einen Gegenstand gerichtet. — Die Bell-Lancasterſche Methode wird von ihren Vertretern als das sicherste Mittel angesehen, die Denkkraft stufenweise in der Anwendung der erlangten Bildung zu üben und die erworbene Kenntniß und Einsicht zu befestigen, — durch die genaue Classification der Schüler in Hauptklassen nach ihrem Bildungsgrade und ihren Fähigkeiten und in den kleinen Lektionsklassen nach den verschiedenen Stufen des Unterrichts dem Lehrer es möglich zu machen, seinen Unterricht dem Bedürfnisse eines jeden Kindes besser anzupassen, den Unterrichtsstoff scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen, die Gesammtkraft des jugendlichen Geistes allseitiger zu bilden; denn der Schüler empfange nicht nur, eigne sich nicht bloß etwas an, sondern erhalte auch fortwährend Gelegenheit, das Erkannte und Erlernte zum Nutzen anderer wieder anzuwenden, während bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Kinder halbe Tage lang still auf einem Platze sitzen, nur beschäftigt mit Hören, Nachdenken, Antworten. Auch erhalte der Lehrer bei der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr Gelegenheit, seine Schüler von verschiedenen Seiten zu beobachten und kennen zu lernen. Endlich aber rege das Gehülfenwesen die Liebe zu anderen an und erzeuge es das Gefühl, daß einer des andern bedarf, sowie es im Schüler Gemeinsinn und Lust zu gemeinnütziger Thätigkeit erwecke, da er fühlen lerne, daß er nicht bloß um seinetwillen da sei, sondern eben so gut für andere und für das Ganze, dem er als Glied angehöre. — Gegen die Bell-Lancasterſche Methode hat man hingegen vorgebracht: Das leise Lesen bei derselben bilde die Sprachorgane nicht; die Accente verschwämmen dabei, und das gedankenlose Lesen werde befördert; das Rechnen werde leicht mechanisch, weil der Gehülfe seine Gruppe nicht auf das Warum hinzuweisen vermöge; das Schreibenlernen werde benachtheiligt, da es weniger durch unaufhörliche Uebungen, als durch verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und durch Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen erzielt werden müsse. Auch verführe die Schuleinrichtung den Lehrer zum Mechanismus und lasse sich durch sie zwar eine größere Anzahl von Kindern in äußere Thätigkeit setzen, nicht aber in geistige, wodurch der Schulzweck allein gefördert werde. — Auf den richtigen Standpunkt stellt sich, dem wechselseitigen Unterricht gegenüber, Gräfe, der hervorhebt, daß derselbe nur eine äußere Veranstaltung für den Unterricht und von der Methode, wie von

einem bestimmten Princip und System der Schulzucht durchaus unabhängig ist, daß sie sich deshalb eben so gut mit einer bildenden, wie mit einer mechanischen Unterrichtsmethode verbinden kann, — daß sie aber keineswegs das Bessere in Zucht und Unterricht hemmt, hingegen die Uebung und Fertigkeit der Schüler in dem bereits Erlernten erleichtert und sichert, und daß sie geeignet ist, den Schüler zu Gemeinsinn und gemeinnütziger Thätigkeit für ein Gemeinwesen anzuregen und zu gewöhnen.

In England ist durch Bell und Lancaster das Volksschulwesen gegründet. Während um 1800 der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen gehörte, war 1833 das Verhältniß der Tagschulen zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11. Auch trat nun die Regierung mit Unterstützung des Volksunterrichts auf; 1832 bewilligte das Parlament zum ersten Male 20,000 Pfund Sterling für das Volksschulwesen, und 1856 ward eine Unterrichtsabtheilung geschaffen, die unter dem Lord-Präsidenten des Geheimen Rathes steht und den Zweck hat, die Erziehung zu fördern, mit welcher die British and Foreign School Society, die gleich der Staatsbehörde keine konfessionellen Schranken, und die National School Society, das Centralorgan der staatskirchlichen Schulen, in Verbindung steht.

Die englische Volksschule erscheint in verschiedener Gestalt, je nachdem sie die Erziehung von Kindern aus mehr oder minder tiefer Sphäre übernimmt. In der Parish School (Kirchspielschule der bischöflichen Kirche) wird Religion (Bibel, Katechismus, Auswendiglernen der Kollekten, der Evangelien und Episteln), Geographie (besonders von England, wobei man vom parish ausgeht), englische Geschichte, etwas Botanik, etwas Physiologie und Anatomie, Buchführung, Schreiben und Rechnen gelehrt: die Kinder der Wohlhabenden, welche mehr zahlen, haben daneben Unterricht im Zeichnen und in der Musik. Neben diesen Schulen gehören der bischöflichen Kirche die National Schools, welche nach Bell eingerichtet sind, — und die Parochial Charity Schools, die sich nur in den großen Städten, in großer Anzahl in London, finden. Die niedrigste Art der Schulen sind die, für welche das Mitleid Schüler und Schülerinnen auf der Straße auflieſt, — die Ragged Schools, Lumpenschulen: in ihnen finden ganz verwahrloſte oder auch ganz verlassene Kinder, von denen die Aeltern entweder unbekannt oder gestorben sind, Unterricht und Obdach zugleich. Die Pauper Schools sind für die Kinder der Armen, welche vom Kirchspiele Almosen erhalten, — die Workhouse Schools für die Kinder von Leuten, die in Work-

houses untergebracht sind, — die Penal Schools für unerwachsene Sträflinge. Die Schulen der Mittelklassen sind die Tradesschools, entsprechend den deutschen Bürgerschulen. Endlich die Infant Schools, die, von Owen (geb. 1771) begründet, in England ihren eigentlichen Ursprung haben.

Die Bildung des Volkes hängt wesentlich von der Bildung des Lehrers ab. Darum wurde auch in England beim Erwachen des Sinnes für Volkserziehung nichts so sehr, als der Mangel an tüchtigen Lehrern gefühlt. Es gab bis in die Neuzeit in England keinen Lehrerstand: Männer und Frauen, die für alles andere verdorben waren, ergriffen als letzte Zuflucht das Lehramt. Erst 1840 gründete der um das englische Schulwesen verdiente Sir J. K. Schuttleworth mit C. Tuffnell auf eigene Kosten ein Lehrerseminar in Battersea. Das Seminar wurde nach 4 Jahren der Nationalgesellschaft übergeben, die indeß St. Mark's College, eine Anstalt für Präparanden, und eine andere für Lehrerinnen in Whitelandhouse eröffnet hatte. Sie unterwarf diese Anstalten der Inspektion des königlichen Erziehungsausschusses, und die Regierung selbst, wie die britische Gesellschaft, die Wesleyaner und Katholiken, ließen sich in den letzten 20 Jahren die Gründung von Seminaren angelegen sein, so daß im Jahre 1860 für Lehrer und Lehrerinnen 39 solcher Anstalten errichtet waren, die 2121 Zöglinge hatten und etwa 336,000 L. kosteten, wozu die Regierung den dritten Theil beitrug. Dazu kommen neun schottische Seminare mit 673 Seminaristen, so daß im Ganzen 45 Schulseminare mit 2794 Seminaristen unter der Inspektion der Unterrichtsabtheilung stehen. Die Seminare heißen in England Training Schools, in Schottland Normal Schools. Die Vorbereitung für die Aufnahme in die Seminare ist nicht näher vorgeschrieben. Doch fängt der englische Lehrer gewöhnlich mit der Praxis an. Ehe er in das Seminar eintritt, ist er meist vom 13. bis zum 18. Lebensjahre selbst Lehrer gewesen, und zwar bei einem Schulmeister, der von dem königlichen Inspektor das Zeugniß der Tüchtigkeit erlangt hat, und in einer Schule, welche mit dem nöthigen Apparate von Büchern versehen ist und in der die Disziplin mild, aber sicher und fest geübt wird. Diese Lehrlingskandidaten müssen, ehe sie in eine solche Schule aufgenommen werden, vor dem Inspektor ein Examen bestehen, in dem als Minimum verlangt wird, daß sie mit Leichtigkeit und Ausdruck lesen, in einem einfachen Satze die Redetheile angeben können, eine gute Hand schreiben und eine einfache prosaische

Erzählung nach langſamem Vorleſen richtig buchſtabiren und interpunktiren, diktirte Exempel aus den vier Spezies mit unbenannten und benannten Zahlen richtig aufſchreiben und berechnen, die Elementarkenntniſſe in der Geographie beſitzen, den Katechismus, wenn ſie zur biſchöflichen Kirche gehören, herſagen und verſtehen, die bibliſchen Geſchichten in allgemeinen Umriſſen kennen, und ihre Anlage zum Unterricht dadurch bekunden, daß ſie eine Klaſſe der Kleinſten zur Zufriedenheit des Inſpektors unterrichten. Sind alle Bedingungen erfüllt, ſo erhält der Lehrling von der Regierung im erſten Jahre 10, im zweiten 12, im dritten 15, im vierten 17, im fünften 20 Pfund. In jedem Jahre hält der Inſpektor mit den Pupil Teachers ein Examen, und am Ende des fünften Jahres wird als Minimum verlangt: ein höherer Grad von Articulation und Ausdruck im Leſen, engliſche Syntax, Etymologie und Proſodie, Anfertigung eines Aufſatzes über einen mit der Kunſt des Lehrens verbundenen Gegenſtand, die vier erſten Bücher des Euklid oder die Elemente der Algebra oder praktiſches Nivelliren und Aufnehmen einer Gegend, Bekanntſchaft mit dem Gebrauche der Globen oder die Geographie des britiſchen Reiches und Europas, hiſtoriſche Geographie von Großbritannien, umfaſſendere Kenntniß der heiligen Schrift, der Liturgie und des Katechismus, Kenntniß der Elemente der Vocalmuſik und die Fähigkeit, die oberſte Klaſſe in irgend einer vom Inſpektor gewählten Lection zu unterrichten. — Gehen hierauf die Pupil Teachers in ein Seminar über, ſo können ſie ſich um eine Queen's Scholarship von 20 oder 25 Pfund bewerben, die ſie erhalten, wenn ſie tüchtig in der Religion, britiſchen Geſchichte, Geographie, Arithmetik, engliſchen Grammatik und Anfertigung von Aufſätzen und in den observations on the Practical Duties of a Teacher befunden werden. Außerdem werden für jeden Seminariſten, der das jährliche vom Inſpektor abgehaltene Examen beſteht, nach einjährigem Aufenthalte 24, 20 oder 16 Pfund gezahlt, je nachdem er den erſten, zweiten oder dritten Cenſurgrad erhalten hat. Doch nur Seminare, die ſich der Inſpektion der Regierung unterwerfen, erhalten vom Staate Unterſtützung. In jüngſter Zeit iſt auch das engliſche Volksſchulweſen durch ein Geſetz geregelt und dadurch der deutſchen Bildungsart genähert worden. Der Schulzwang iſt facultativ, d. h. man überläßt dem pädagogiſchen Regimente der einzelnen Schulkreiſe, in welche das Land getheilt iſt, ihn für ihren Bezirk einzuführen oder auch nicht einzuführen — je nach Umſtänden.

Das gelehrte Schulweſen iſt in Großbritannien keiner Regierungs-Inſpektion unterworfen. Jede Schule iſt unabhängig, ein Ganzes für ſich. — Die öffentlichen höheren Schulen (Public Schools; Colleges, Grammar Schools) theilen ſich in die alten Erziehungsanſtalten und in die neueren Unterrichtsanſtalten. Die Lehrer an dieſen Schulen ſind meiſt Theologen, in Schottland Juriſten. Die Disciplin iſt in den verſchiedenen Schulen verſchieden, doch überall auf engliſche Charakterbildung abzielend. Die Unterrichtsmethode iſt mechaniſch. Nicht Anregung des jugendlichen Geiſtes für die Welt der Ideen, ſondern Aneignung der geſtellten Aufgaben im Gedächtniß, wird erſtrebt: darum beſtehen die Lektionen zum Theil nur im Abhören der auswendig gelernten Penſen. Es muß ſich alles abfragen laſſen, und es muß, was gelernt werden ſoll, citirt werden können: das will man. Wenig leſen; aber das Wichtigſte davon dem Gedächtniß anvertrauen: das iſt die old method, die auch die Gegenwart reſpektirt. Doch iſt auch in vielen, beſonders neueren Schulen die Methode von der deutſchen nicht verſchieden. Ueberall aber tritt bei der Lektüre die Rückſicht auf das Gemüthsleben zurück, indeß beſonders dahin geſehen wird, daß ſich der Schüler bei ſeiner Arbeit an Beharrlichkeit und Ausdauer gewöhnt. —

Der Natur der höheren engliſchen Schulen gemäß konnte die Methode **Hamiltons** (1769—1831) in denſelben keinen Einfluß gewinnen. Die Hauptgrundſätze derſelben ſind: 1) In Bezug auf den Stoff: die Sprache ſoll dem Schüler von Anfang an als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorgeführt werden. 2) In Betreff der Form der Mittheilung: Man ſoll den Schüler die Sprachgeſetze möglichſt ſelbſtändig erkennen laſſen. Um dieſen Zweck zu erreichen, weiſt der Lehrer nicht ein Penſum an, ſondern er lehrt; aus der mündlichen Mittheilung des Lehrers lernt der Schüler zunächſt die Grundbedeutung der Wörter, und zwar nicht iſolirt, ſondern im Zuſammenhange der Rede. Es wird deshalb jedes einzelne Wort durch ein gleichbedeutendes in der Mutterſprache unter genaueſter Nachbildung ſeiner Form überſetzt und die ganze Lection in fremdem und heimathlichem Idiom, in und außer der Wortfolge abgefragt, ſo daß von Anfang an Auge und Ohr zugleich geübt werden. Dieſe nämliche Ueberſetzung iſt dann in einem zweiten Exemplar zwiſchenzeilig eingedruckt, welches der Schüler zu Hauſe zur ſtrengen Wiederholung gebraucht, wobei er nie vergeſſen darf, daß ihm die Interlinearverſion nur zur Kenntniß der einzelnen Wörter verhilft, mittelſt

deren er eine vollständige Ueberſetzung des Satzes zu geben hat. Zu Weiterem wird erſt fortgeſchritten, wenn das Vorhergehende völlig verſtanden und memorirt iſt. Sobald der Schüler conſtruiren kann, lieſt er ſo viel als möglich, und erſt, wenn er dadurch eine ausgedehnte Wörterkenntniß erworben hat, lernt er an dem bekannten Stoffe, die Klaſſifikation der Wörter, die Terminologie, die Regeln der Flexion und der Syntax kennen. Zuletzt erſt wird der Unterricht ſynthetiſch und geht zum Schreiben und Sprechen über. — Zum Zweck dieſes Lehrganges wurden mit beſonderer Interlinearverſion gedruckt: das Evangelium Johannes, Epitome historiae sacrae, Aeſops Fabeln, Eutropius, Aurel, Victor, Phaedrus, Nepos, Caesar, Sallust ꝛc. Als Beiſpiel — der Anfang des Evangeliums Johannes:

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum aput Deum fuit.
(Im) Eingange aller Dinge war Wort, Wort bei Gott war.
C'était en elle qu'était la vie, et la vie était la lumière
Dies war in ſie daß war die Leben, und die Leben war die Licht
des hommes.
der Menſchen. —

Die Univerſitäten zu Oxford und Cambridge unterſcheiden ſich weſentlich von den deutſchen Univerſitäten durch das Collegesſyſtem. Oxford zählt 19 Colleges, d. i. größere und reich ausgeſtattete, und 5 Halls, d. i. kleinere convictoriſche Gemeinſchaften, Cambridge 17 Colleges und Halls, in denen die einzelnen Studenten nach ihrem Range (wenn ſie nicht on the foundation ſind, ſondern auf eigene Koſten leben) und Vermögen einquartirt ſind (ein Noblemen z. B. ſoll eine ganze Reihe von Zimmern und außerdem noch Raum für ſeine Pferde und Wagen angewieſen erhalten), in denen auch die Noblemen, Gentlemen-Commoners und Commoners bei Tiſche ihre verſchiedenen Plätze haben. Ein weiterer weſentlicher Unterſchied zwiſchen den deutſchen und engliſchen Univerſitäten beſteht dann in der größeren Verbreitung theologiſcher Bildung in England, und zwar durch die Univerſitäten. Theologen, Juriſten, Aerzte und Staatsmänner müſſen ſich gleichzeitig in den litterae humaniores, in der Bibelkunde und im Kirchenglauben examiniren laſſen. Beim Studiren kommt es auf den engliſchen Univerſitäten nicht ſo ſehr auf die intellectuelle, ſondern vielmehr auf Ausbildung, im nationalen Sinne, an. —

Alle Unterrichtsanſtalten der Engländer beweiſen, daß in England die Erziehung höher als der Unterricht ſteht. Die erziehlichen

Leiſtungen ſind darum in den engliſchen Schulen denen der deutſchen überlegen, während ſie in Betreff der Kenntniſſe mit den unſrigen keinen Vergleich aushalten. Es ruht dieſe Erſcheinung in der hohen Achtung, in der bei den Engländern das Familienleben ſteht. Der Engländer iſt gern zu Hauſe; er hält ſeine Häuslichkeit über alles werth; treue liebevolle Anhänglichkeit unter den Familiengliedern iſt faſt allgemein, eben ſo die ſittliche Achtung, welche die Eltern den Kindern beweiſen, wobei doch wiederum die älterliche Liebe überall einen würdigen Charakter bewahrt und ſo den Kindern von Jugend auf das Gefühl der Selbſtändigkeit und Selbſtachtung einflößt. Darum finden ſich in England ſo viele ganze Männer. Und auch ſo viele ganze Frauen, denn bei der Erziehung der Mädchen herrſcht dieſelbe Achtung vor der Perſönlichkeit. Erweiſen doch oft Väter ihren noch nicht ganz erwachſenen Töchtern eine Aufmerkſamkeit und Zärtlichkeit, die man ſonſt nur von Verlobten erwartet. Und herrſcht doch zwiſchen den Unverheiratheten beiderlei Geſchlechts eine Freiheit und Natürlichkeit des Verkehrs, wie wohl nirgends ſonſt. Die Ehrenhaftigkeit und Zuverläſſigkeit des in das Haus Eingeführten wird vorausgeſetzt. Und in ſolchem Umgange bildet ſich der Charakter der britiſchen Frau: das feine Gefühl für das Schickliche und ein geübter Sinn für die praktiſchen Verhältniſſe des Lebens. —

Bis vor etwa 25 Jahren hatte England kein Syſtem der Volkserziehung, und der Staat unterſtützte keine Schulen irgend welcher Art. Im Jahre 1845 bot die Regierung ſehr mäßige Zuſchüſſe zu Schulbauten und Lehrerbeſoldungen an. Die Schulen ſollten nach wie vor von Privatperſonen begründet und verwaltet werden, während der Staat ſich nur das Recht der Inſpektion vorbehielt. Die Landeskirche nahm das Anerbieten der Regierung an; aber die Diſſenter verwarfen es, indem ſie behaupteten, da die Religion und Erziehung unzertrennlich ſeien, ſo habe der Staat kein Recht, die Erziehung zu leiten, weil er ſonſt in die Functionen der Kirche eingreife. Dieſer principielle Einwurf hatte eigentlich ſeinen Grund in der Beſorgniß, daß Staatszuſchüſſe beſonders die Staatskirche kräftigen würden, welche die Diſſenters vom Staate zu trennen und ihrer Einkünfte zu berauben ſtreben. — Nach hartem Kampfe ſiegten die Staatskirchlichen, und die Zuſchüſſe wurden ihrerſeits in Empfang genommen. Da aber die Diſſenters viele Jahre ſich weigerten, von dem angebotenen Gelde Gebrauch zu machen, ſo ging dasſelbe in die Hände der Staatskirche über; in

Folge davon waren fast alle Elementarschulen mit ihr verbunden. So blieben die Sachen bis etwa 1860, wo Mr. Lowe (damals Unterrichtsminister) ein neues System einführte, nämlich das, wonach die Staatszuschüsse von der Erlangung einer bestimmten Tüchtigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen, welche durch Prüfung der einzelnen Schüler dargethan werden sollte, abhängig gemacht wurden. Diese Abänderung erneuerte die Debatten über die Erziehungsfrage. Die Dissenters, ihres früheren Fehlgriffs wohlbewußt, suchten durch Nachgiebigkeit den verlorenen Boden wieder zu gewinnen. Nachgeben aber konnten sie nur so, daß dadurch für die Staatskirchlichen wenigstens nicht gerade ein Zuwachs an Kraft hervorging. So waren sie denn gezwungen, ein neues Schulsystem hervorzurufen, nachdem die Fürsorge und Unterhaltung der Schulen auf die localen Communen fallen sollte, anstatt vom religiösen oder sectirerischen Eifer abzuhängen. Die so erneuerten Debatten zogen sich mit größerer oder geringerer Hitze von 1861—1869 hin, in welchem letzteren Jahre die Frage mit allem Ernste vom Volke aufgenommen wurde.

Der Bericht der königlichen Commission hatte einen erstaunlichen Mangel an Schulen und das Vorhandensein höchst fehlerhafter Unterrichtsmethoden zu Tage gebracht. Einzelberichte, das Resultat der eingehendsten Nachforschungen, hatten bewiesen, daß besonders in den großen Städten die Volkserziehung bloß dem Namen nach existirte. Die Reformatoren des Schulwesens hielten häufige Versammlungen in der Hoffnung, einen gemeinsamen Grund und Boden zur Ausführung ihrer Verbesserungspläne zu entdecken. Es wurde bekannt, daß Mr. Forster — der eigentliche Unterrichtsminister — beabsichtige, in der Parlamentssitzung des Jahres 1870 die Frage ins Reine zu bringen. Es bildete sich daher im Herbste 1869 in Birmingham ein Bund, welcher sich unter dem Namen der „National Education League“ sehr bald über ganz England ausdehnte. Die Stärke desselben lag in den „vorgeschrittenen Liberalen“ und den Dissenters, welche sich nun überzeugt hatten, daß die Erziehung Sache der Communen, geleitet und unterstützt vom Staate, sein müsse. Die von der National Education League befürworteten Grundsätze waren wenige und einfach, aber umfassend. Es wurde vorgeschlagen, daß die schon vorhandenen Schulen unangetastet bleiben, daß sie Staatshülfe (unter strenger Ausübung des erwähnten Inspektionsgesetzes) erhalten, und daß ihnen die Freiheit des Religionsunterrichts gestattet bleiben solle, doch so, daß den Aeltern erlaubt sei, ihre Kinder nach Gutbefinden davon auszuschließen.

Die League schlug aber vor, daß diese Schulen nicht vermehrt werden sollten, sondern daß die Staatshülfe in Zukunft — in Hinsicht auf neue Schulen — für die von den Communen gegründeten vorbehalten sei. — Neue Schulen sollten nur nach folgenden Regeln errichtet werden: In jedem District in England sollten die Steuerpflichtigen (ratepayers) ein Schulcomité wählen, das befugt sei, neue Schulen nach Bedürfniß zu gründen. Die Fonds dazu sollten theils durch locale, vom Comité zu erhebende Steuern, theils durch Staatszuschuß besorgt werden. Alle Schulen sollten frei sein. Alle Kinder, die nicht in Fabriken oder anderweitig beschäftigt wären oder schon Unterricht genössen, sollten gezwungen sein, zur Schule zu gehen. In den öffentlichen Schulen sollte kein Religionsunterricht gegeben werden, außer daß die Bibel gelesen werde, wobei die nothwendigen Erläuterungen, doch ohne alle confessionelle Färbung, gestattet sein sollten.

Dies Project wurde von der Regierung jedoch nur mit bedeutenden Modificationen angenommen. Sein Wesen war Zwang: gezwungene Comitéwahl, gezwungene Besteuerung, gezwungener Schulbesuch, gezwungene Vermeidung confessionellen Unterrichts. Die Regierung adoptirte alle diese Principien, nahm ihnen aber ihre zwingende Kraft. Die League erklärte, daß alles Obige geschehen müsse, die Regierung, daß es geschehen möge, je nach den Ansichten der Communen. Es war das religiöse Princip, welches bei dem Streite, im Lande wie im Parlamente, vorherrschte. Die Staatskirche und die Römisch-Katholischen, mit ein Paar Dissentersecten, suchten die unbeschränkte Freiheit des Religionsunterrichtes zu wahren, während die Fortschrittspartei, innerhalb und außerhalb des Parlaments, allen unterscheidenden Religionsunterricht zur Sicherung der richtigen Basis eines Volkserziehungssystems zu entfernen sich bemühte. Sie wollte, daß nur „weltlicher" Unterricht gegeben und von den Communen und dem Staate bezahlt werden sollte; daß aber der Religionsunterricht separat ertheilt und von den „Kirchen", d. i. von denjenigen bezahlt werden sollte, die ihre eigenthümlichen, theologischen Lehrsätze zu verbreiten wünschen. — Das Resultat dieses Kampfes, der im ganzen Lande und im Parlament mit großer Bitterkeit geführt wurde, ist ein beiden Parteien von der Regierung aufgedrungener Vergleich, indem die Fortschrittspartei und die Dissenters dazu benutzt wurden, die Forderung der Conservativen zu zügeln, und die Conservativen, die Forderungen der Fortschrittsmänner im Zaume zu halten. Es kam endlich ein

kt zu Stande, dessen Inbegriff Folgendes ist: Die bestehenden Schulen, welche von irgend welchen kirchlichen Gemeinschaften gegründet worden sind, bleiben wie sie sind und erhalten Unterstützung vom Staate, je nach dem Resultat der gesetzlichen Prüfungen, dürfen aber weder Zuschüsse von Ortssteuern beanspruchen, noch der Einmischung der Communen unterworfen oder ausgesetzt werden. Der confessionelle Unterricht steht ihnen frei. Davon nimmt aber der Staat keine Notiz, bezahlt nicht dafür und erlaubt den Inspektoren nicht, die religiösen Kenntnisse der Schüler zu prüfen. Der Religionsunterricht ist nicht obligatorisch für diejenigen Kinder, deren Aeltern ihn nicht wünschen. Die Kinder können zur Zeit des Religionsunterrichtes, für welchen das Parlament die Stunden bestimmen wird, der Schule entzogen werden. Durch Nichtbeachtung dieser Vorschrift wird die Staatshülfe verwirkt. — An Orten, wo für Schulen ausreichend gesorgt ist (worüber das Erziehungsdepartement der Regierung entscheidet), wird, mit Ausnahme der erwähnten Beschränkung, keine Veränderung gemacht. Wo Mangel an Schulen sich zeigt, wird auf folgende Weise verfahren. Das Erziehungsdepartement stellt über die Anzahl der schulpflichtigen Kinder und über die bestehenden Schulen genaue Nachfrage an. Wo die Anzahl der Schulen nicht zureicht oder der darin ertheilte Unterricht nicht genügt, macht das Erziehungsdepartement bekannt, was verlangt wird, und es stellt einen Zeitraum fest, innerhalb dessen die Ortschaft (d. i. die kirchlichen Gemeinschaften derselben) dem Mangel durch eigene Anstrengung abhelfen muß. Geschieht dies nicht, so ordnet das Erziehungsdepartement die Wahl eines Schulcomités an, bei der alle Steuerpflichtigen der Stadt oder der Gemeinde Stimme haben. Das Comité ist verpflichtet, innerhalb einer gegebenen Frist die nöthigen Schulen herzustellen und die Leitung derselben zu übernehmen. Sollte das Comité seiner Verpflichtung nicht nachkommen, so schreitet das Erziehungsdepartement durch seine eigenen Beamten zur Ausführung und bestellt ein neues Schulcomité. Die auf diese Weise entstehenden Schulen werden durch locale Besteuerung unterhalten, die aber nicht 3 Pence per Pfund Sterling von den jährlichen Einkünften des Eigenthums in der Stadt oder Gemeinde, in welcher das Comité sich bildet, überschreiten darf. Als Zulage zu der Schulsteuer hat das Comité ein Recht auf Staatshülfe in dem Maße, daß sich das jährliche Einkommen der Schule auf 7 Schilling und 6 Pence für jeden die Schule eine bestimmte Anzahl von Stunden besuchenden Schüler

hebt, sowie auf eine fernere Unterstützung von Seiten des Staats für jeden Schüler, der einen bestimmten Grad der Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigt. Die solche öffentliche Elementarschulen besuchenden Kinder zahlen als wöchentliches Schulgeld etwa 3 Pence; für sehr arme Kinder zahlt das Comité. In sehr armen Districten sorgt das Schulcomité für gänzlich freie Schulen. Zu Schulbauten verleihet der Staat an die Schulcomités zu niedrigem Zinsfuße Geld, welches aus den localen Schulsteuern in jährlichen Summen innerhalb 50 Jahren zurückgezahlt wird. — Die Schulcomités sind ermächtigt, die Kinder zum Schulbesuche zu zwingen und den Aeltern im Falle der Weigerung Strafen aufzuerlegen, sowie Religionsunterricht in den Schulen anzuordnen oder denselben fallen zu lassen. Wird derselbe gegeben, so muß dies in einer bestimmten Zeit geschehen, damit es den Aeltern frei stehe, ihre Kinder dazu zuzulassen, oder sie demselben zu entziehen. Auch ist es noch besonders bestimmt, daß der Religionsunterricht in keinem Falle „das Lehren des irgend einer Confession eigenen Katechismus oder anderen Formulars einschließe".

Das sind die Umrisse des englischen Volksschul-Gesetzes vom 9. August 1870. Allerdings enthält es die Grundsätze, welche bedeutende Vertreter des Erziehungswesens aufgestellt haben, aber in einer so unentschiedenen und tastenden Weise, daß deren Anwendung von geringer Wirkung sein muß. Es erhält das System der von den verschiedenen Kirchen und Secten gegründeten und geleiteten Schulen aufrecht und es ist sehr die Frage, ob die der Schulcomités ihnen gegenüber gehörig aufkommen werden. Auch sonst zeigt das Gesetz ganz auffällige Halbheiten und Schwächen. Zur Verbesserung desselben besteht die Education League nach wie vor fort und ihre Bemühungen werden schließlich siegen. Der Anfang zum Besseren ist jenseits des Canals gemacht, und die guten Folgen werden nicht ausbleiben.

In

Belgien

ist der Versuch gemacht, die Schule mit der Kirche auseinander, und Staat und Schule in ein naturgemäßes Verhältniß zu einander zu setzen. Der 17. Artikel der Constitution heißt: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt." 1835 wurde das Gesetz für die Universitäten, 1842 das Gesetz für den Primarunterricht, 1850 das Gesetz über den Unterricht in den Mittelschulen gegeben.

Neben den Universitäten, in denen der humanistische Unterricht ein Endziel hat, wurden als Spitzen des realistischen Unterrichtssystems Schulen für Künste, Manufacturen und Bergwerke 2c. gegründet. — Für das mittlere Unterrichtswesen wurden Normalschulen errichtet, und zwar sowohl für die humanistischen, als für die realistischen Schulen, womit zugleich Lehrcurse für künftige Lehrer an den Mittelschulen verbunden sind. - Besondere Aufmerksamkeit wird den Primarschulen gewidmet. In jeder Gemeinde des Königreichs muß wenigstens eine Volksschule sein, deren Kosten die Gemeinde bestreitet. Die Gemeinden sind gehalten, allen armen Kindern auf die Bitte ihrer Aeltern den Unterricht unentgeltlich zu geben, wenn die Kinder nicht weniger als 7 und nicht mehr als 14 Jahre alt sind, wenn sie geimpft sind, und wenn die Person, welche die väterliche Gewalt über das Kind hat, in der Gemeinde wohnt. Der Primarunterricht umfaßt nothwendig: Religion und Moral, Lesen, Schreiben, die Elemente der französischen, vlämischen oder deutschen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfnissen, die Elemente des Rechnens, das gesetzliche Maß- und Gewichtssystem. Der Unterricht wird einem Lehrer übertragen, den der Gemeinderath ernennt und den er mit oder ohne Gehaltsentziehung höchstens auf drei Monate suspendiren kann; die Regierung hat über die Absetzung oder Weiterbelassung endgültig zu entscheiden, auch kann sie von Amtswegen einen Gemeindelehrer suspendiren oder absetzen. Der Unterricht in der Religion und Moral wird unter Leitung der Geistlichen desjenigen Cultus ertheilt, zu dem sich die Mehrheit der Schüler bekennt; die Kinder, welche einer anderen Konfession angehören, sind vom Religionsunterricht dispensirt. Bewacht wird er von Männern, welche die oberste Behörde der verschiedenen Religionsgenossenschaften dazu ernennt. Die Aufsicht über die Volksschulen führen, soweit sie den Unterricht und die Verwaltung betrifft, die Gemeindebehörden und die Inspektoren. In jeder Provinz besteht ein Provinzialinspektor, der vom König ein- und abgesetzt wird, und der die unter ihm stehenden Schulen wenigstens ein Mal im Jahre zu visitiren hat. Er setzt sich in Verbindung mit den Cantonsinspektoren, welche die Schulen ihres Bezirks wenigstens zwei Mal im Jahre inspiciren, mit der Gemeindeverwaltung in Verbindung stehen und wenigstens ein Mal im Vierteljahr mit den Lehrern ihres Bezirks eine von ihnen geleitete Conferenz halten. Die Provinzialinspektoren versammeln sich jährlich unter Vorsitz des Ministers des Innern zu

einer Centralcommiſſion, an der die Biſchöfe und die Conſiſtorie der vom Staate beſoldeten Culte durch Abgeordnete Theil nehme können: von der Centralcommiſſion werden die für den Volk unterricht beſtimmten Bücher geprüft und von der Regierung g nehmigt, — mit Ausnahme derjenigen, welche ausſchließlich zu Unterrichte in der Religion und Moral dienen. Sie entwirft ſoda nach den von den Provinzialinſpektoren vorgelegten Berichten eine Generalbericht über die Schulen, Lehrer und Schüler, über d Lehrmethoden, über den Eifer und die Fähigkeit der Lehrer ꝛc. un veranlaßt die für nöthig befundenen Verbeſſerungen und Reforme — Zur Bildung der Schulamtszöglinge dienen zw Staats- und ſieben der geſetzlichen Inſpection unterworfene biſchö liche Normalſchulen. Der Unterricht in den Staatsnormal ſchulen umfaßt nothwendig: a) Religion und Moral, heilige un Kirchengeſchichte; b) Leſen; c) Schreiben und Buchhaltung; d) fra zöſiſche, vlämiſche oder deutſche Grammatik, je nach den örtliche Verhältniſſen; e) Geographie mit beſonderer Berückſichtigung a die vaterländiſche; f) die vollſtändige Arithmetik mit ihrer Anwe dung auf Handel und Verkehr, das Syſtem der geſetzlichen Ma und Gewichte; g) Mittheilungen aus den Naturwiſſenſchaften, w im gewöhnlichen Leben eine Anwendung finden; h) theoretiſch und praktiſchen Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beſchneide der Bäume; i) Theorie der Erziehung; k) Pädagogik und Meth dologie; l) Kinder- und Schulgeſundheitspflege; m) Elemente d Verwaltungspraxis; Erklärung der auf den Primarunterricht b züglichen Verfaſſung und Geſetze, Beſchlüſſe und Verordnungen Führung der Civilſtandsregiſter, Abfaſſung von Protokollen, Akten formularen, Geſetzgebung; n) Zeichnen, beſonders Linearzeichnen o) Vocalmuſik, hauptſächlich Kirchengeſang; p) Gymnaſtik. De Unterrichtscurſus iſt auf drei Jahre berechnet, welchen drei Abtheilungen der Zöglinge entſprechen; während des dritten Jahres üben ſich die Zöglinge in den Volksſchulen der Stadt, wo ſich die Normalſchule befindet, praktiſch. — Die biſchöflichen Normalſchule haben folgende Unterrichtsgegenſtände: 1) Religion (gründlich Erklärung des Katechismus, der Ceremonien bei der Meſſe ꝛc.), 2) heilige und Kirchengeſchichte; 3) Methode des Unterrichts oder die allgemeine Theorie der Kunſt zu lehren und ſeine Kenntniſſe mitzutheilen; 4) franzöſiſche Sprache, Lectüre, Grammatik; 5) Schönſchreiben; 6) Arithmetik und das geſetzliche Syſtem der Maße und Gewichte; 7) Geographie, beſonders vaterländiſche; 8) Landes-

geſchichte mit Einſchluß der gebräuchlichſten Geſetze, insbeſondere des Geſetzes über die Volksſchulen; 9) die Kunſt, Brüche zu ſchreiben; 10) Buchhaltung; 11) Linearzeichnen und Feldmeſſen; 12) den gregorianiſchen Geſang, Muſik und Orgelſpielen; 13) nützliche Mittheilung über die Führung einer Haushaltung, über den Gartenbau, über die Pflichten eines Sacriſtans, über die Bereitung der Wachskerzen ꝛc. Die Unterrichtszeit beträgt 4 Jahre, welchen 2 Abtheilungen der Zöglinge entſprechen. —

Die ſimultane Volksſchule in Belgien iſt wie ihre Schweſtern in andern Ländern von ihrer Geburt an Gegenſtand des Haſſes und der Verfolgung aller Ultramontanen und Clerikalen geweſen. Sie hat dieſen Gegnern gegenüber bei der beſtehenden Unterrichtsfreiheit einen ſchweren Stand, zumal jene Partei einen immer größeren Einfluß auf die Führung des Staatsruders zu gewinnen ſcheint. Unterliegt die Volksſchule, ſo iſt damit durch die Geſchichte der Beweis geliefert, daß die organiſirte Geſellſchaft, Staat genannt, ſich nie zu der abſoluten Unterrichtsfreiheit bekennen kann und darf, daß er im Gegentheil die Bekämpfung der Rohheit und Unwiſſenheit im Lande ſtets als ſeine vorzüglichſte Aufgabe betrachten muß und deshalb die Oberleitung des ganzen Bildungsweſens nie und nirgends aus der Hand geben darf. Denn die Ereigniſſe der neueſten Zeit lehren deutlich und unwiderleglich, daß der Staat ſich jener Aufgabe nur entledigen kann bei Strafe gänzlichen Verſinkens in Bedeutungsloſigkeit und Ohnmacht.

In

Frankreich

erlangte in Folge der Revolution von 1848 die katholiſche Partei, was ſie ſo lange erwünſcht hatte: völligen Sturz des Monopols der Univerſität und Unterrichtsfreiheit. Das Unterrichtsweſen ſteht fortan unter dem Unterrichtsminiſter und unter der Oberſtudienbehörde, die ſeit 1852 aus 3 Mitgliedern des Senats, 3 Stadträthen, 5 Erzbiſchöfen oder Biſchöfen, 2 nicht katholiſchen Geiſtlichen, 3 Mitgliedern des Caſſationshofes, 5 Mitgliedern des Inſtituts, 8 Generalinſpektoren des Unterrichts und 2 Vertretern der Privatanſtalten — ſämmtlich direkt von der Regierung ernannt — zuſammengeſetzt iſt. Die Vermittlung zwiſchen dieſer oberſten Unterrichtsbehörde in Paris und den Bildungsanſtalten des ganzen Staates beſorgen die Landesſchulinſpektoren. Das Unterrichtsweſen des ganzen Landes iſt in pädagogiſche Kreiſe, Akademien, abgetheilt, deren Rektoren unmittelbar

unter dem Ministerium stehen, das durch sie das gesammte öffentliche Schulwesen ihre Territorien, Volksschulen, Collèges, Lycées und Facultäten leitet.

Die Lyceen, die sich in drei Abtheilungen (division élémentaire, de grammaire und supérieur) gliedern, sind in Bezug auf Erziehung wie auf Unterricht Abrichtungsanstalten. Für jede Wissenschaft ist ein Buch bearbeitet, das die Summe des Lehrstoffs, nach dem Programm abgefaßt und in angemessene Abschnitte und Portionen vertheilt, enthält; es darf streitige Punkte der Wissenschaft nicht erwähnen, sondern nur geben, was die allgemeine Stimme der Gebildeten gut geheißen hat. Dies fertig zubereitete Material soll dann durch eine klare Darstellungsweise belebt werden: das Schulbuch wird auswendig gelernt und der Lehrer hält darüber einen glänzenden und fesselnden Vortrag, den der Schüler nachschreibt und in der étude nach den Notizen ausarbeitet. Im Sprachunterricht werden die französische, lateinische und griechische Grammatik auswendig gelernt; eben so werden viele klassische Stellen dem Gedächtniß anvertraut; aber sie werden vor dem mechanischen Uebersetzen und dem trocknen Grammatismus nicht lebendig. Die einheitliche Darstellung der drei Sprachen jedoch ist für den Schüler ein großer Gewinn. Der geographische Unterricht beschränkt sich fast allein auf Frankreich, und der Geschichtsunterricht besteht im Dictiren von summarischen Uebersichten, im Auswendiglernen von Daten und Facten. Die Lichtpartie der Lycées sind die Naturwissenschaften. Im propädeutischen Cursus werden Naturkörper vorgezeigt, Versuche angestellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendung der Gewerbe berücksichtigt, worauf dann im mehr dogmatischen Cursus Theorien aus den Anschauungen abstrahirt und richtige Ansichten über alle Vorkommnisse gewonnen werden. Im mathematischen Unterricht wird von dem einen Lehrer die Denkkraft gebildet, und es ist sein Ziel, Denker und Mathematiker zu erziehen, indeß man bei einem anderen mehr fertiges Raisonnement, scharf formulirte Lehrsätze und Beweise erhält, die eingeübt, auswendig gelernt und nachher im geschickten Rechnen gehandhabt werden 2c.

Die Écoles primaires sind erst im 19. Jahrhundert emporgekommen. Die eigentliche Volksschule datirt in Frankreich von 1789: ihr erster Ansatz und Aufschwung fällt mit der ersten Revolution zusammen. Bis dahin war die allgemeine Volksbildung dem Zufall überlassen: sie war meist in den Händen der religiösen Brüderschaften, die sich wohlverstanden nur mit dem Unterricht der bemittelten und

bevorrechtigten Klasse befaßten; die Unwissenheit und Rohheit in den unteren Schichten der Gesellschaft stand deshalb auf kaum glaublicher Höhe. Da beschloß 1791 die constituirende Versammlung, daß im ganzen Umfange des Landes der Unterricht, der unter die Aufsicht des Staates gestellt ward, unentgeltlich ertheilt werden solle. 1792 wurde denen, die sich mit dem Jugendunterricht befaßten, untersagt, einen anderen Titel als den eines Volksschullehrers zu führen, wodurch alle religiösen Orden, Brüderschaften 2c. davon ausgeschlossen waren. 1793 bestimmte ein Beschluß des Nationalconvents die Errichtung von mindestens einer Volksschule in jeder Gemeinde mit mehr als 400 Bewohnern. Außer Lesen und Schreiben ward auch der Unterricht im Rechnen, in der Geographie von Frankreich, im Feldmessen und in den Elementen der Naturwissenschaften in den Kreis der Volksschule gezogen. Die Besoldung der Volksschullehrer war auf mindestens 1200 Franken nebst freier Wohnung festgesetzt. Endlich wurden noch körperliche Uebungen und Anleitung zu den Feldarbeiten in den Unterrichtsplan aufgenommen, und wurde den Aeltern die Pflicht aufgelegt, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Mit Eintritt des Direktoriums verfiel das Volksschulwesen wieder: die Zahl der öffentlichen Schulen wurde auf eine in jedem Canton reducirt; die Unentgeltlichkeit des Unterrichts aufgehoben; die Volksschullehrer verloren ihr fixes Einkommen und wurden auf das Schulgeld verwiesen. Auch für Napoleon I. war die Volksschule von keinem besonderen Interesse, und unter der Restauration erhielten die Schulen den Namen katholische Volksschulen, und ward die Anstellung der Lehrer und die Aufsicht über die Schulen den Bischöfen übertragen. 1830 hatte Frankreich bei ungefähr 38,000 Gemeinden noch nicht einmal 10,000 Primarschulhäuser. Erst dem unermüdeten Streben Guizots und der Begeisterung Cousins für Erziehung zur freien Humanität verdankt Frankreich ein geregeltes Volksschulwesen. Durch das Gesetz von 1833 ist jede Gemeinde verpflichtet, wenigstens eine Primarschule zu unterhalten, beträgt das Lehrergehalt mindestens 200 Franken Fixum nebst freier Wohnung und dem Schulgelde. Zugleich wandten sich in Folge des Gesetzes vom 15. März 1850, des organischen Decretes von 1852 und des Gesetzes von 1854 und demgemäß in Folge der Unterrichtsfreiheit, nach der jeder Franzose, über 21 Jahre alt, in ganz Frankreich Primarunterricht öffentlich oder privatim ertheilen kann, wenn er das Brevet der Lehramtsfähigkeit besitzt, — allmählich bessere Kräfte dem Volksschulunterricht zu. Der Departementsschulrath

ernennt jährlich die Commission, welche die Bewerber um das Brevet zu prüfen hat. Der Recteur d'académie und der Präfect des Departements sind die Oberbehörden des Primarschulwesens, unter denen der Inspecteur primaire, meist ein tüchtiger Fachmann, steht, der die einzelnen Schulen besucht, den Lehrstunden beiwohnt, die Schüler prüft und sich mit den einzelnen Lehrern in lebendigen Verkehr setzt, indeß die Ortsschulbehörde, die aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und einigen Bürgern zusammengesetzt ist, die Ueberwachung der Schulen in der Gemeinde zukommt. Dem Primarlehrer ist jede commercielle und industrielle Profession verboten; seine Frau dagegen kann unter ihrer Firma einen kleinen Handel ꝛc. betreiben; er darf hingegen Schulbücher an die Schüler verkaufen, Vorsänger, Verwalter des Kirchenguts, Schreiber beim Stiftungsrath sein. Schulpflichtigkeit existirt nicht. Knaben und Mädchen sollen nicht in derselben Schule unterrichtet werden; auch sollen Mädchen immer nur von Lehrerinnen, Knaben von Lehrern Unterricht erhalten; wo die Mittel einer Gemeinde nicht gestatten, getrennte Schulen zu etabliren, müssen wenigstens beide Geschlechter durch eine hölzerne Scheidewand so von einander geschieden sein, daß wohl der Lehrer vom Katheder beide Abtheilungen, aber diese einander nicht sehen können. Als Minimum muß nach dem Gesetz von 1850 in den Primarschulen getrieben werden: Religion und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Elemente der Grammatik, Rechnen, Einübung des metrischen Gewichts- und Maßsystems und steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der Berechtigung des Lehrers darf noch in einem oder in mehreren folgenden Fächern unterrichtet werden: Elemente der französischen Geschichte und Geographie; Kenntnisse aus Naturgeschichte und Physik; Kenntnisse aus Ackerbaukunde, Industrie und Gesundheitslehre; Elemente der Flächenberechnung, des Feldmessens, Linear- und Freihandzeichnen; Singen; Turnen. Die Disciplin zielt auf Anreizung des Fleißes und guten Betragens. Als Belohnungen gelten: a) bons points, gute Striche; b) ein billet de satisfaction, das den Aeltern zugestellt wird; c) Anschreiben des Namens an die Ehrentafel; d) Medaillen und Decorationen, die aber wieder abgenommen werden können. Strafen: a) mauvais points; b) Arrest mit besonderer Aufgabe; c) Anschreiben auf die Schandtafel; d) öffentlicher Verweis vor der ganzen Schülerschaft; e) provisorische Ausschließung — bei Dieben und ausgezeichneten Lügnern; f) vollständige Ausstoßung — vom Präfecten verhängt. —

So das französische Volksschulwesen. Es fehlt ihm in seiner gegenwärtigen Organisation noch viel an seiner Vollendung. Die meisten Gemeinden haben in Folge der Unterrichtsfreiheit gar keine Lehrer weltlichen Standes mehr, und wo noch ein solcher existirt, da wird er zum Domestiken des Pfarrers herabgewürdigt, und muß er zufrieden sein, wenn ihm vor lauter Nebenbeschäftigungen, wie Messen bedienen, Vesperläuten, Stühle in Ordnung stellen, Blumen und Kerzen auf dem Altar erneuern, Tabernakel abstauben, Leinentücher und Meßgewänder zusammenlegen 2c. noch so viel Zeit übrig bleibt, regelmäßig seine Schule halten zu können; Zeit zu seiner Fortbildung ist für ihn nicht nöthig, — hat er auch nicht. —

Das erste französische Schullehrerseminar entstand 1810 in Straßburg: vorher war man dadurch Schullehrer, daß man Lust hatte, solcher zu sein, oder weil man auf anderem Wege nichts zu verdienen wußte. Bis 1830 hob sich die Zahl der Lehrerbildungsanstalten auf 13; 1843 hingegen zählte man 76 Seminarien mit 3012 Zöglingen. In dem dreijährigen Cursus der Seminarien werden im ersten Jahre vornehmlich die obligatorischen Primarschulfächer theils kurz zusammengefaßt, oder nach dem spezielleren Inhalte, theils nach der methodischen Seite behandelt, worauf im zweiten Jahre die Kenntnisse in den obligatorischen Fächern immer sicherer angeeignet und Uebungen im Schulehalten vorgenommen werden, und im dritten Jahre für die Begabteren Unterricht in den facultativen Primarschulfächern, in populärer Arithmetik, Feldmessen, Linearzeichnen, in den Elementen der Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie Frankreichs und im Turnen eintritt, womit sich, je nach den Provinzen, Unterweisungen über Obstbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Industriezweige 2c. verbinden; die schwächeren Zöglinge hingegen bleiben auf die obligatorischen Fächer beschränkt. Den Schwerpunkt bildet der Religionsunterricht und — in der Zucht — die Weckung des christlichen Sinnes, des Geistes christlicher Frömmigkeit, Demuth und Bescheidenheit. —

Die Unterrichtsmethode des Herkommens wurde eine Zeit lang durch die Jacototsche Methode in Bewegung gesetzt. **Jacotot** († 1840) ward durch sein Werk „Enseignement universel“ der Gründer eines Lehrsystems, das von den zwei Grundsätzen ausgeht: 1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, und 2) Alles ist in und an Allem. Mit dem ersten Satze will Jacotot ausdrücken, daß der Geist bei allen Menschen auf gleiche Weise vorhanden sei, daß die Aeußerung der Bethätigung desselben nach der körperlichen Beschaffenheit, nach

dem Willen des Menschen und nach den äußeren Umständen, worin er lebt, verschieden werde. „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz; es fehlt uns aber wohl zu Zeiten der Wille: der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; hier bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig.“ Das zweite Princip — „Alles ist in Allem“ — ist didaktischer Art und bezieht sich auf das Fortschreiten und den Gang des Unterrichts. Jacotot ist der Ansicht, daß der, welcher ein Buch recht versteht, alle übrigen versteht, wer eine Rede gründlich studirt hat, alle übrigen studirt hat. Verstehet ein Buch — sagt er — und beziehet alle anderen darauf. Er will also, daß man bei jedem Unterrichtszweige dem Gedächtnisse eine gewisse Grundlage einpräge, auf welche man alles Uebrige, wenigstens in der bestimmten Wissenschaft, zurückführe. Diese Grundlage müsse immer wiederholt, immer von neuem betrachtet werden, um sie in allen ihren Beziehungen und Verhältnissen aufzufassen. Sodann soll man Neugelerntes mit früher Gelerntem vergleichen, wodurch sich das Alte als in dem Neuen und das Neue, als in dem Alten enthalten, kund gebe. — Wiederholt beständig das früher Gelernte; übt das Gedächtniß ununterbrochen. Aber lehrt auch durch Anschauung und Vergleichung! „Man muß durch sinniges Beobachten die Sache einsehen lernen, von welcher geredet wird.“ Dabei helfet dem Schüler nur auf den Weg und lasset ihn selbstthätig weiter fortbilden! — Beim Leseunterricht wird weder buchstabirt, noch lautirt, noch syllabirt. Man legt einen nicht gerade zu langen Satz vor, liest ihn laut, indem man auf jedes gelesene Wort zeigt und läßt den Satz durch Vor- und Nachsprechen auswendig lernen. Darauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, vorwärts, rückwärts, jedes zeigen, was man ausspricht. Geht dies fehlerlos, so zerlegt man jedes Wort in seine Silben, indem man es nach Silben ausspricht, und läßt den ganzen Satz silbenartig, aber ohne Unterbrechung nachsprechen. Hierauf werden die einzelnen Silben genannt, und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Silbe mehr als einmal vor, so muß dies auf die vorgelegte Frage von den Schülern selbst gesagt oder gezeigt werden. Geht es ohne Fehler, so erfolgt die Auflösung in Buchstaben, und dabei wird das alte Verfahren wieder beobachtet, bis es der Lernende fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben anzugeben weiß. Dann geht man zum zweiten Satz über. Er wird gelernt und der erste wiederholt; darauf die

Betrachtung: ob ein schon bekanntes Wort, eine schon bekannte Silbe, ein dageweſener Buchſtabe ſich in dem andern Satze findet. Die noch nicht dageweſenen Wörter, Silben, Buchſtaben müſſen von den Kindern ſelbſt bezeichnet und dann alles Neue auf die beſchriebene Art bemerkt werden. — Mit dem Leſeunterricht parallel läuft der Schreibunterricht. Der Schüler ſoll leſend ſchreiben lernen. Sobald der erſte Satz in Buchſtaben zerlegt iſt, lernt der Schüler ſie gut und zierlich ſchreiben; er ſetzt nun ſchreibend die Silben wieder zuſammen, eben ſo die Wörter, ſo daß er beim zweiten Satz die ihm bekannten Buchſtaben, Silben und Wörter ſelbſt aufſchreiben muß. Zuletzt wird der Schüler angehalten, auch die ganzen Sätze aus dem Gedächtniß rein und zierlich aufzuſchreiben. Die Orthographie giebt ſich dabei von ſelbſt, und der Schönſchreibunterricht, ſo weit er fürs gewöhnliche Leben hinreicht, iſt vom Schreibunterricht unzertrennlich. — Den Sprachunterricht lehnt Jacotot an das Auswendiglernen der erſten ſechs Bücher der Télémaque, der aber eben ſo gut durch ein anderes Werk erſetzt werden kann. Nach Einprägung der erſten Kapitel beginnt die ſtiliſtiſche Betrachtung, indem der Schüler auf Befragen Rechenſchaft vom Inhalte geben und denſelben mit andern Worten und in anderer Wortfolge niederſchreiben muß. Hat der Schüler einen hinlänglichen Vorrath von Wörtern und Begriffen im Gedächtniß, ſo wird er katechetiſch zur Erkenntniß der Hononymen und Synonymen hingeleitet und angehalten, aus dem Auswendiggelernten Beiſpiele zu geben und Erklärungen darüber abzufaſſen. Bei der Correctur zeigt der Lehrer nur das Falſche, läßt aber die Berichtigung den Schüler ſelbſt finden. Nun folgen Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufſätze, welche einen Grundgedanken, eine Wahrheit enthalten; ſie werden variirt. Alles theils mündlich, theils ſchriftlich. Hierauf wird zu ſynonymen Redensarten, Bildern, Gedanken übergegangen: ſie werden auf ähnliche Weiſe zu einem praktiſchen Curſus der Rhetorik verarbeitet. — Der grammatiſche Unterricht wird mit dem ſtiliſtiſchen verbunden; ſobald der Schüler eine ziemliche Herrſchaft über den auswendig gelernten Stoff erlangt hat, wird eine bündig gefaßte Grammatik vom Schüler ihren einzelnen Paragraphen nach gelernt, wozu er die Beiſpiele in ſeinem Gedächtniß aufzuſuchen hat. — Wie im Franzöſiſchen der Telemach als Normalautor zu Grunde gelegt wird, ſo ſoll im Lateiniſchen mit einer Epitome historiae sacrae angefangen und dann zu Nepos, ſpäter zu Horaz fortgegangen werden. Dieſe Lehrbücher ſind mit

einer Lateralverſion verſehen, ſo daß der Schüler den Grundtext nicht Wort für Wort, ſondern Periode für Periode mit der Ueberſetzung vergleicht. Aus der Ueberſetzung nun ſoll er herausbringen, welcher lateiniſchen Periode des nebenſtehenden Grundtextes ſie entſpricht und dann herausfinden, welche einzelne lateiniſche Worte zu den einzelnen der deutſchen Ueberſetzung gehören. Weiß der Schüler dann für die Sätze der fremden Sprachen die entſprechenden der Ueberſetzung richtig anzugeben, dann ſoll ihn der Lehrer hinſichtlich der einzelnen Worte ſo prüfen, daß er ſich die mehrmals vorgekommenen in einzelnen Sätzen nachweiſen und daraus ihre Erklärung beweiſen läßt. Eben ſo iſt aus dem Geleſenen die Formenlehre ꝛc. nach und nach zu abſtrahiren. — Dieſterweg führt als Charakter der Jacototſchen Methode auf: „1) Das Verwerfen alles abſtracten Reflexions- und Regelwerks und das damit zuſammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Thatſachen in dem Sprachunterrichte bekannt zu machen, und erſt ſpäterhin aus den aufgefaßten Erſcheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln; 2) das Dringen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird; 3) die ſtete Vergleichung alles deſſen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt iſt; 4) die Mannichfaltigkeit der Uebungen an dem einem Lehrſtoffe: Auswendiglernen, Herſagen, Niederſchreiben, Zergliedern, Vergleichen und Unterſcheiden, Erweitern, Zuſammenziehen, Anwenden ꝛc. mündlich und ſchriftlich; 5) die Erregung und Feſthaltung der Selbſtthätigkeit des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht, indem ſich der Lehrer auf das Prüfen und Unterſuchen, ob alles gehörig begriffen iſt, beſchränkt.“ In der Neuzeit iſt die Jacototſche Methode vorzüglich in Norddeutſchland beim Leſe- und Schreibunterricht angewandt worden. —

Unter dem Regimente Napoleons III. ließ man ſich die Hebung des Realunterrichts beſonders angelegen ſein, weil man den unberechenbaren Einfluß der Verbreitung naturwiſſenſchaftlicher Erkenntniß auf das Staatswohl richtig ins Auge faßte. Man faßte den vernünftigen Plan, ein tüchtiges Realſchulweſen durch Bildung tüchtiger Realſchullehrer zu haben und errichtete zu dieſem Behufe eine großartige Reallehrerbildungsanſtalt in Cluny. Die Anſtalt gewährt ihren Eleven einen theoretiſchen, praktiſchen und erziehlichen Unterricht. Das theoretiſche Wiſſen wird durch Vorträge der Profeſſoren, das praktiſche Können durch wöchentliches mehrſtündiges Experimentiren der Zöglinge erreicht. Zu Erziehern werden die

jungen Leute gebildet, indem sie sich unter der Aufsicht eines pädagogisch gebildeten Mannes an der Führung einer 300 Schüler zählenden Realschule betheiligen. 1869 wurden in der Anstalt beinahe 200 Zöglinge gebildet; dieselbe besitzt ein großartiges chemisches Laboratorium, ein reichhaltiges physikalisches Kabinet, eine mechanische Werkstätte, worin die Physiker und Chemiker ihre Apparate anfertigen und erhalten lernen, und ein ausgedehntes, mit einem botanischen Garten verbundenes naturhistorisches Museum. Ueber 40 Lehrer ertheilen Unterricht in den verschiedenen Fächern, die Zöglinge sind in drei Sectionen eingetheilt, in eine naturwissenschaftliche, mathematische und sprachliche Section. Die Zöglinge der letzteren beschäftigen sich vorzugsweise mit neueren Sprachen und sollen nach einem zweijährigen Cursus ein Jahr ins Ausland geschickt werden. Der freisinnige Unterrichtsminister Daru machte während seines Regiments die Vortheile, welche die Anstalt bietet, durchaus nicht abhängig von einer bestimmten Confession, so sehr er auch von den Confessionellen deshalb angefeindet wurde. Er ließ auch das Lesekabinet der Anstalt mit Zeitschriften der allerentgegengesetzten Richtungen ausstatten, duldete also keinerlei Bevormundung. — Die Einrichtung einer besonderen Realschullehrerbildung war jedenfalls ein sehr glücklicher Gedanke, der in Deutschland erst nach Anerkennung ringt. Die nach dem Sturze Napoleons III. wieder erstandene Republik sucht die Schule vollständig unabhängig zu machen von clericalem Einflusse und hat deshalb den Religionsunterricht aus der Schule verwiesen und den Familien und Geistlichen anheimgegeben. Dagegen soll in den Schulen von der Staatsverfassung, der Bürgerpflicht 2c. die Rede sein — ein Gedanke, der nicht geringe Gefahren für die französische Jugend in seinem Schoße birgt; denn die Politik sollte wenigstens von den Kindern noch fern gehalten werden.

In

Nordamerika

zerfällt das Schulwesen in die Volksschule und in die Schulen der „higher Departments of learning“. Die Volksschule (Common School) zerfällt wieder in die „Primary School“ und die „Grammar School“. Als höchste Stufe für Ausgewählte schließt sich an die Gesammtvolksschule ein höherer Cursus, der verschiedene Namen trägt, „Supplementary Course“, dort „Select School“, hier „High School“, dort wieder „Union School“ genannt wird. In einigen

großen Städten des Ostens sind Primary School und Grammar School äußerlich von einander getrennt; jede hat ihren besonderen „Prinzipal" (Director); in einigen Städten des Westens sind sie dagegen zu einheitlichen Anstalten zusammengezogen unter dem Namen „Districts Schools", welcher Name also im Westen die Gesammtvolksschule bezeichnet, wie im Osten die Benennung Common School. Im Osten enthalten die Primary Schools gemischte Klassen; die Grammar Schools dagegen zerfallen in ein Male Department und ein Female Department. Die Districts Schools des Westens aber kennen bis oben hinauf keine Trennung der Geschlechter. Die Zahl der Stufen ist in verschiedenen Volksschulen eine verschiedene. Newyork theilt seine Common School in 12 Klassen, Boston und Chicago in 10, St. Louis in 8 Klassen. In Ohio ist zwischen District School und den höheren Cursus (hier High School genannt) noch eine Vermittlungsstufe, die „Intermediate School" eingeschoben, während sich in Michigan dieser höhere Cursus (hier Union School genannt) unmittelbar an die Primary School anschließt, so daß dieser höhere Cursus also auch die Grammar School in sich begreift. — Unter den Schulen der higher Departments of learning finden wir zunächst die „Academies", dann die „Colleges" und „Universities", der „Stolz der amerikanischen Schule". Endlich giebt es „Professional Schools", welche auf einen bestimmten Beruf vorbereiten.

Die Primary Schools. In ihnen (also auch in der unteren Klasse der District Schools) erscheint das Lesen, Buchstabiren und Worterklären (Reading, Spelling und Definitions) als das Geschäft, dem der größte Theil der Zeit und die zärtlichste Sorgfalt der Lehrer gewidmet ist. Das Rechnen kommt daneben allmählich zur Geltung. In den unteren Klassen herrscht das sogenannte Kopfrechnen, neben welches sich in den mittleren und oberen Klassen das Tafelrechnen stellt. Es besteht in den meisten Schulen in dem mechanischen Einüben der vier Species. In der Schreibkunst und im Zeichnen werden in der obersten Klasse schwache Versuche auf der Schiefertafel gemacht. Gesangunterricht und Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen soll während des ganzen Cursus der Primary School ertheilt werden. In den Neu-England-Staaten bricht sich die Ansicht von dem Werthe des Anschauungsunterrichts erfolgreiche Bahn, während in Newyork davon nicht die Rede ist. Als Helfer in der Noth erscheinen bei allem Unterricht die „Textbooks", die Bücher, in denen die Lehrstoffe in Frage- und Ant-

wortform verarbeitet ſind. Aus ihnen wird alles friſch weg auswendig gelernt. — Die Grammar School. Reading, Spelling und Definitions bleiben in ihr ein Gegenſtand großer Sorgfalt. In einer der unteren Klaſſen tritt die Grammar mit ihrer abermaligen Gedächtnißarbeit ein, um durch vier oder fünf Klaſſen hindurch tractirt zu werden. Die Regulative der Stadt Newyork gebieten, die Grammatik in der vierten Klaſſe mit der Analyſe des einfachen Satzes zu beginnen, ſchreiben für die dritte Klaſſe die Analyſe des zuſammengeſetzten und erweiterten Satzes vor, verordnen für die zweite Klaſſe die Etymologie und laſſen endlich in der erſten Klaſſe die Correctur fehlerhafter Sätze und die Anfertigung von Aufſätzen hinzukommen. Der Schreibunterricht erzielt verhältnißmäßig oft bedeutende Erfolge. Das Rechnen tritt in den Vordergrund. Es beginnt mit der Long Division und dem Federal Money, geht durch die Brüche zu den Decimalbrüchen, kommt auf die angewandten Rechnungsarten und endlich in den Oberklaſſen zu dem wahren Heiligthume des amerikaniſchen Lebens, zu dem Kapitel vom „Profit und Loss“. Dieſes Kapitel wird tüchtig durchgearbeitet, und in dem Mechanismus der hierher gehörenden Rechnungsarten wird oft eine Fertigkeit errungen, die bei dem gewandten Amerikaner für die Bedürfniſſe des Lebens ausreicht. Algebra wird ſehr wenig getrieben und das übrige Feld der Mathematik gar nicht berückſichtigt. Die Geographie wird ſehr eifrig betrieben, wohingegen der Geſchichtsunterricht ſich meiſtens auf die Geſchichte der Vereinigten Staaten beſchränkt. Die Naturbeſchreibung wird ſtiefmütterlich behandelt. Eine „Aſtronomie“ wird gelehrt, die ſich zuweilen zu wunderbarer Gelehrſamkeit verſteigen ſoll, recht oft jedoch über alltägliche Erſcheinungen im Dunkeln läßt. Der Geſang wird durch die ganze Volksſchule gepflegt — wie Augenzeugen verſichern ebenſo wenig mit beſonderem Erfolge wie der Zeichenunterricht. — Im höheren Curſus erweitert man den früheren Unterricht und läßt als neue Unterrichtsfächer die Geometrie, allgemeine Geſchichte, Phyſik, Chemie, Rhetorik und die franzöſiſche und deutſche Sprache hinzukommen. —

Der Schultag währt in allen den bisher beſprochenen Schulen in der Regel von 9—12 und von 1—3 Uhr. Der Sonnabend iſt ganz frei. Während der Stunden des Schultages wechſeln Lectionen, welche die Lehrer ertheilen, mit ſogenannten „Studying Lessons“, in denen die Schüler unter Aufſicht des Lehrers „ihre Bücher ſtudiren“, auch wohl ſchriftliche Arbeiten anfertigen! Dieſem

Selbststudium sind bis zwei Stunden täglich gewidmet, so daß für den eigentlichen Unterricht nur drei tägliche Stunden (macht die Woche 15 Stunden) übrig bleiben. Diese Einrichtung erstreckt sich selbst auf die untersten Klassen der Primary Schools. Um nun in dem Rahmen der wenigen Stunden Zeit für die zahlreichen Fächer des Unterrichts zu finden, werden die Lehrstunden wunderbar zerrissen und zerzaust. Wir finden Lectionen nicht allein von 30 Minuten, sondern von 20, von 10, ja — von 5 Minuten! — In den großen Städten des Ostens und Westens findet die Volksschule eine Ergänzung in den „Evening Schools". Sie öffnen sich in den Wintermonaten für sechzehn bis achtzehn Wochen und versorgen, so weit sie nicht Auswanderern zu Gute kommen, Zurückgebliebene vorgeschrittenen Alters mit Reading, Spelling und Definition, mit Arithmetic, Writing und Drawing.

Die Schulen der higher Departments of learning sind theils für Studenten, theils für Studentinnen bestimmt. Die Academien gleichen nicht im entferntesten unsern Universitäten, da nicht einmal ein prinzipieller Unterschied zwischen ihnen und dem höheren Cursus der Volksschule existirt und die „Studenten" der Academien der Mehrzahl nach in dem Alter vom 13. bis zum 16. Lebensjahre stehen. Auch die „Colleges" und „Universities" entsprechen im besten Falle nur den oberen Klassen unserer Gymnasien und Realschulen. Ihre Einrichtung soll hier nicht weiter geschildert werden.

Was die Schulverwaltung betrifft, so existirt in Washington eine General-Regierung, die aber nur mit den Lehranstalten etwas zu thun hat, die von den Vereinigten Staaten im Dienste der Armee und der Marine errichtet worden sind, mit dem weltberühmten Westpoint und den weniger berühmten Navigationsschulen. Die sonstige Verwaltung bleibt den einzelnen Staaten. Eine Schilderung der Zustände im Staate Newyork charakterisirt die gesammte Verwaltung. Hier steht an der Spitze des Schulwesens der „State Superintendent of Public Instructions". Er überwacht das Schulwesen und leitet es durch „general rules and regulations" den Staatsgesetzen gemäß. An diese Behörden haben die Superintendenten der Städte und Counties über den Stand der Schulen in ihren Bezirken alljährlich zu berichten und ihren rules und regulations nachzuleben. Gegen die Entscheidung der Bezirkssuperintendenten kann bei der Oberbehörde appellirt werden. Jeder Superintendent ist als solcher Mitglied des „Board of the Regents of the University" und hat daher unmittelbar Einfluß auf

die Verwaltung der Hochschulen. Die höchste Behörde für diese Verwaltung bilden übrigens die „Regents of the University“. Zu ihr gehören ex officio der Gouverneur des Staats, der Lieutenant Governer, der Staatssecretair und der Superintendent des öffentlichen Unterrichts; außer denselben 19 Mitglieder, die aus den verschiedenen Theilen des Staats gewählt werden. Diese neunzehn wohnen zerstreut in verschiedenen Gegenden, während die übrigen ihren Wohnsitz in Albany haben. Die ganze Corporation versammelt sich alljährlich am zweiten Donnerstag im Januar im Capitol zu Albany, constituirt sich für das neue Jahr, nimmt die Berichte der verschiedenen Comités entgegen und faßt neue Beschlüsse. Zu ihrem Ressort gehört die Visitation der einzelnen Hochschulen, die Incorporation neuer, Bewilligung zum Ankauf von Unterrichtsmitteln, Verwaltung der Staatsbibliothek und das „State Cabinet of Natural History“, Vertheilung der Schätze des „Literature Fond“ und der jährliche Bericht an die Legislatur, der Vorschläge und Anträge zur Förderung der Public Education einschließt. Zu jedem dieser Geschäfte wählt die Behörde ein Comité, bestehend aus 5 oder 6 Mitgliedern. Einzelne Anstalten werden durch je ein oder zwei Mitglieder visitirt. Die Regents haben in neuester Zeit eine allgemeine Versammlung der Regenten, Professoren, Lehrer und Beamten aller Universitäten, Colleges und Academien angeordnet, um über die besten Methoden des Unterrichts zu berathen, die Wirksamkeit der betreffenden Anstalten des Staates in Harmonie zu setzen, einen Plan der Erziehung zu schaffen, welcher dem fortgeschrittenen Bildungsgrade der Bevölkerung entspricht, und die Legislatur im Innern des Schulwesens wirksam zu beeinflussen. 1863 wurde die erste derartige Versammlung abgehalten. — Die Regents of University zählen zu ihren Mitgliedern Leute der verschiedensten Lebensstellungen und Bildungsgrade. Bei keinem von ihnen ist eine umfassende Bekanntschaft mit dem Schulwesen, eine gründliche pädagogische Durchbildung erforderlich. Unter der Oberhoheit der Regenten werden die einzelnen Hochschulen von besondern Körperschaften, die verschiedene Titel führen, verwaltet. — Ein Bild der Verwaltung des Volksschulwesens giebt die betreffende Einrichtung der Stadt Newyork. Die Stadt ist für Gemeindeangelegenheiten in 22 Wards getheilt. Jeder Ward hat außer anderen School Officers zwei School Commissioners zu wählen. Diese treten zusammen und bilden den Board of Education der Stadt Newyork. Der Geschäftskreis dieser Behörde umfaßt alles, was möglicherweise

dem Innern und dem Aeußern nach in den Bereich der Schu
verwaltung fallen könnte und wirklich fällt. Hier handelt es si
um eine kleine Allmacht. Ein Staatsgesetz ist der Titel der Vo
macht des Board of Education. Er regiert die Schule durch B
Laws und ist Niemand verantwortlich als dem Volke, welches d
Gewählten sein Vertrauen oder Mißtrauen auszudrücken pfle
wenn es sich um eine etwaige Wiederwahl handelt. Dieser B
hörde öffnet sich bereitwillig der Staatsschatz: mehr als eine Milli
geht jährlich durch ihre Hände. Sie ernennt einen Superintendent
der städtischen Schulen und so viele Assistenz-Superintendenten, a
ihr zweckmäßig erscheinen, auch einen Superintendenten der Schu
gebäude, und bestimmt die Befugnisse, die Pflichten und das Geha
dieser Beamten. Der Superintendent besucht die Schulen, prüft
nach allen Richtungen, berät mit den Beamten der Schule üb
Stundenplan, Disciplin 2c. und berichtet an den Board of Eductio
Er erkundigt sich nach den vorgeschlagenen Lehrern, veranlaßt i
Examen; er kann bereits angestellte Lehrer einer abermaligen Pr
fung unterwerfen und ihre Anstellungsfähigkeit annulliren, vo
behaltlich der Genehmigung durch den Board of Education und
falls eine Berufung an ihn stattgefunden hat — durch den Sta
Superintendent of Public Instruction. Dem letztern muß er jährli
einen Bericht abstatten und seinen Bestimmungen Folge leisten. J
jeder Ward werden zwei „Commissioners", zwei „Inspectors" un
acht „Trustees of Common Schools" gewählt. Diesen liegt di
spezielle Leitung der Wardschulen ob. Die Inspectoren haben di
Schulen der Wards wenigstens zwei Mal im Jahre zu inspiciren
Die Inspection geht ebenfalls bis ins Einzelne und Kleinste. Ueb
alles erfolgt jährlich von ihrer Seite ein ausführlicher Bericht a
die Trustees und den Board of Education. Die Trustees stellen di
Lehrer und sonstigen Beamten an, lassen Reparaturen ausführen
versorgen die Schulen reichlich mit allen Bedürfnissen, fertigen Liste
an, führen Rechnung und berichten dem Board of Education übe
die Zahl der Schüler, Schulbesuch 2c. — An der Spitze des Lehrer-
collegiums steht ein „Principal", der in geeigneten Fällen durch den
„Vice-Principal" vertreten wird. Sein Hauptaugenmerk hat er auf
die Pünktlichkeit der Lehrer zu richten. Täglich hat er die Zeit
der Ankunft und des Abschieds der Lehrer zu registriren. Das
Register wird seiner Zeit eingereicht, und der nervus rerum erfüllt
den glücklichen Schulmeister nun — wenn er nicht geschwänzt hat.
In Cincinnati, Ohio und anderen Orten ist dem Prinzipal eine

influßreichere Stellung gegeben worden. Im allgemeinen weisen ie Schulgesetze jedem Betheiligten den Kreis seiner Verpflichtungen it einer oft so peinlichen Pünktlichkeit an, als erwarteten sie das eil der Schule mehr von einem geordneten Ineinandergreifen echanischer Bestandtheile, als von dem Geiste, der lebendig macht. ie Einsicht von der Nothwendigkeit der Vertretung einer ge=ügenden Sach= und Fachkunde innerhalb der Behörde ist den merikanern noch nicht aufgegangen. Immerhin haben sie ein olzes und großartiges Gebäude erbaut, daß äußerlich und innerlich mmer mehr ausgebaut werden kann und wirklich ausgebaut wird. —

Die Lehrer. Unter ihnen befinden sich an den Hochschulen ichtige und bedeutende Gelehrte, die nicht selten europäische Uni=ersitäten besucht und sich durch Talent und Fleiß zu hohen tellungen emporgerungen haben. Ihre Vorbereitung erhalten sie i den Colleges. Auf ihre pädagogische Bildung wird keine Rück=ht genommen. Die University of Michigan ist die einzige Hoch=hule, welche der Lehrerthätigkeit einige Aufmerksamkeit zuwendet. as die Bildung der Volksschullehrer betrifft, so vertreten ie Supplementary Courses, die Select Schools und entsprechende nstalten unsere Schullehrerseminare, ja sogar unsere Universitäten eilweise. Ihre Zöglinge haben nach beendetem Cursus und ab=legtem Examen ein Anrecht auf ein Lehrer=Certificat des ersten rades. Aus ihrer Mitte werden die Prinzipals und Vice=rinzipals gewählt. Nach einer Gesetzesbestimmung im Staate ewyork muß der Empfänger des Certificats mindestens — 17 Jahre lt sein. Es werden auch junge Leute, die sich dem Lehrerstande idmen wollen, auf Kosten des Staats vier Monate lang in en Academien unterrichtet. Man fängt indessen an, die Wichtigkeit er theoretisch= und praktisch=pädagogischen Durchbildung der Lehrer i begreifen und errichtet „Normal Schools“ zu ihrer Ausbildung der Fortbildung, worin Gewicht auf die „Theory and Art of eaching“ gelegt wird. An der Spitze dieser Anstalten steht die Normal University“ in Bloomington im Staate Illinois. Das roße, äußerst geschmackvolle Gebäude dieser Anstalt ist mit einem ostenaufwande von 182,000 Dollars erbaut worden. 1864 wurde ie Schule von 200 Ladies und 200 Gentlemen besucht. Die Students“ müssen bei ihrer Aufnahme 17 Jahre alt sein, wenn ie Knaben, 16 Jahre, wenn sie Mädchen sind. Im letzteren Falle edürfen sie eines Sittenzeugnisses. Alle müssen genügende Fertig=eit im Reading, Spelling und Writing, einige Kenntnisse in der

Geographie, im Rechnen, in der englischen Grammatik und endlich die Absicht haben, sich dem Schulfache im Staate Illinois zu widmen. Die Anstalt soll Volksschullehrer bilden, indem sie ihre Schüler in der Kunst des Unterrichtens unterweist. Die Elemente der Naturwissenschaft mit Einschluß der Chemie und Physiologie, die Verfassung der Vereinigten Staaten und des Staats Illinois werden als hervorragende Gegenstände bezeichnet. Der Curius umfaßt drei Jahre. Außer der englischen Sprache wird auf Wunsch die lateinische gelehrt. Das dritte Bildungsjahr legt den Nachdruck auf die Methode des Unterrichts und die unterrichtliche Praxis. Zur Pflege der letzteren ist eine Model School mit der Anstalt verbunden. Man dringt auf das Unterrichten ohne Textbook und sucht überhaupt den Anforderungen der deutschen Pädagogik zu genügen. — Die übergroße Mehrzahl aller Lehrer der amerikanischen Volksschule sind Lehrerinnen; ihre Zahl überwiegt auch an gemischten Klassen und an Knabenschulen. In einer Knabenschule der siebenten Ward in Newyork wirkten 2 Lehrer neben 7 Lehrerinnen, in einer Mädchenschule 9 Lehrerinnen und kein Lehrer. St. Louis hat für ca. 12,500 Schulkinder 185 Lehrer angestellt. Unter diesen sind 18 Lehrer und 167 Lehrerinnen! Chicago hat an seinen Districtsschulen zwar männliche Prinzipals, aber nur Lehrerinnen — 187! Siebzehn- und achtzehnjährige Mädchen stehen in Amerika lehrend vor einer Klasse, zu der dreißig, fünfzig, ja sechzig zwölf- bis vierzehnjährige Knaben gehören! Der Grund dieser eben so übertriebenen, wie im Ganzen naturwidrigen Heranziehung des weiblichen Geschlechts ist — Sparsamkeit. Die Damen erhalten in größeren Städten 300 bis 900 Dollar jährlich, die Lehrer 900 bis 1500 Dollar. Also werden Millionen durch die massenhafte Anstellung von Lehrerinnen erspart, und Natur und Pädagogik haben zu schweigen. — Von methodischer Strebsamkeit kann in Amerika bei der Herrschaft der Textbooks einstweilen noch nicht die Rede sein. Mehr oder weniger läuft Alles auf ein mechanisches Anlernen hinaus; doch man ist auf dem Wege, die alleinige Herrschaft dieser Bücher zu brechen. — Die Zügellosigkeit der Jugend ist groß, und die Disciplin ist daher in Amerika eine besondere Kunst und Fertigkeit, die besonders eingeübt und erlernt sein will. In den Schulen trägt sie einen militärischen, aber rein äußerlichen Charakter, trennt daher die Schule vom Leben, und ihre Dressur wirkt nur bis zur Grenze der Schule. Die „Merits“ und „Presents“ spielen eine große Rolle, wodurch schon der Jugend das amerika-

niſche Cash down eingeprägt wird. Nichts geſchieht „um Chriſti willen", alles des Lehrers und der Bezahlung wegen, heute in Merits und High Stading, ſpäter in Cash.

Immerhin iſt es im hohen Grade beachtenswerth, daß die Erziehung als Grundlage des amerikaniſchen Staatslebens angeſehen wird, und daß daher das ganze Volk darauf hinarbeitet, ſie unausgeſetzt und energiſch zu heben, ja daß man ſich bemüht, den Erwerb hoher geiſtiger Bildung nicht von dem Vermögens- und Bildungsverhältniſſe der Aeltern eines jungen Menſchen, ſondern einzig und allein von deſſen geiſtiger Befähigung abhängig zu machen, daß alſo die Bahn, welche nach höchſten Höhen geiſtiger Errungenſchaft führt, der geſammten amerikaniſchen Jugend eröffnet iſt. Ein ſolches Streben muß ſchließlich zu Reſultaten führen, welche die Welt bisher noch nicht geſehen hat.

England, Belgien, Frankreich und Nordamerika ſind die Vorbilder für die anderen europäiſchen Staaten. In Rußland ſchuf ſchon Peter der Große einen Centralpunkt für Wiſſenſchaft und Bildung, indem er die Akademie der Wiſſenſchaften und bei derſelben ein Gymnaſium, das erſt 1803 aufgehoben wurde, zugleich mit einer „Univerſität" errichtete; letztere beſtand 40 Jahre lang unter Leitung der Akademie. Das akademiſche Gymnaſium beſtand von Anfang an (1726) ohne Unterbrechung fort; die Univerſitätscurſe wurden jedoch von Zeit zu Zeit unterbrochen aus Mangel an Zuhörern. Im Jahre 1747 bekam die Akademie ein neues Reglement, worin das Gymnaſium und die Univerſität mit eingeſchloſſen waren. Die Gründung der Moskauer Univerſität, als der erſten vollſtändigen Anſtalt der Art in Rußland erfolgte im Jahre 1755. Sie wurde dem Reſſort des Senats zugetheilt und bekam im übrigen einen von der höchſten Gewalt ernannten Curator und Protector, während die unmittelbare Aufſicht ein Director ausübte. Zugleich erhielt auch die Moskauer Univerſität ein Gymnaſium. 1758 kam ein drittes Gymnaſium in Kaſan hinzu. — Als aber Kaiſer Alexander I. ſich entſchloſſen hatte, die Bildung ſeinem ganzen Reiche durch ein Syſtem höchſter, mittlerer und niederer Lehranſtalten nach Möglichkeit zugänglich zu machen, war eine gemeinſame Leitung dieſer Anſtalten wünſchenswerth, und das Miniſterium der Volksaufklärung wurde am 8. September 1802 errichtet, verbunden mit einer oberſten Staatsverwaltung.

Daß nicht wenige ruſſiſche Anſtalten dieſem Miniſterium nicht unterſtellt ſind, erhellt ſchon daraus, daß im Jahre 1865 für die Schulen desſelben etwa 6,500,000 Rubel ausgegeben wurden, während die übrigen Bildungsanſtalten etwa 12,700,000 Rubel koſteten. Es reſſortiren unter den gelehrten Anſtalten die Akademie der Künſte und die kaiſerliche Eremitage dem Miniſterium des kaiſerlichen Hofs; der botaniſche Garten gehört ins Reſſort des Miniſters der Reichsdomainen 2c. Von gelehrten Geſellſchaften ſtehen die ruſſiſche geographiſche Geſellſchaft in St. Petersburg unter dem Miniſterium des Innern, die freie ökonomiſche Geſellſchaft in St. Petersburg und die Acclimatiſations-Geſellſchaft in Moskau unter dem Domänenminiſterium, dem auch die landwirthſchaftlichen Geſellſchaften untergeordnet ſind. Die mediciniſchen Geſellſchaften, außer der Wilna'ſchen, ſtehen unter Leitung des Miniſters des Innern oder des Krieges. Faſt jedes der Miniſterien und Hauptverwaltungen hat ſeine Lehranſtalten. Die vierte Abtheilung der kaiſerlichen Kanzlei leitet, unter dem Schutze der Kaiſerin Maria ſtehend, alle weiblichen Inſtitute in Rußland und einen Theil der nicht geſchloſſenen weiblichen Schulen erſter und zweiter Klaſſe; hierher gehört auch das Alexander-Lyceum, das unter dem Protectorate des Prinzen Peter von Oldenburg ſteht. Der Leitung des heiligen Synods unterliegen alle rechtgläubigen geiſtlichen Akademien, Seminare, Kreis- und Elementarſchulen, die geiſtlich römiſch-katholiſche Akademie und die römiſch-katholiſchen Seminare unterliegen der Leitung des Miniſters des Innern. Alle militäriſchen Akademien: die des Generalſtabs, die Ingenieur- und die Artillerie-Akademie, die Kadettencorps, die Militär-Gymnaſien und -Schulen, endlich die St. Petersburger medico-chirurgiſche Akademie gehören zum Reſſort des Kriegsminiſteriums. Das Inſtitut des Wegebaucorps und die Bauſchule ſtehen unter der Oberverwaltung der Wege- und Waſſercommunication und der öffentlichen Bauten. Das Seeminiſterium leitet Lehranſtalten ſeines Fachs. Die Rechtsſchule, unter dem Protectorat ihres Gründers, des Prinzen Peter von Oldenburg ſtehend, gehört dem Juſtizminiſterium an; dem Finanzminiſterium das technologiſche Inſtitut und die Commerzſchulen; dem Miniſterium der Reichsdomänen die neugegründete agronomiſche Akademie in der Nähe von Moskau, die Forſtakademien, das Meßkorps, die Gartenbauſchule im ſüdlichen Rußland 2c. — Außerdem gehören nicht zum Bereich des Miniſters der Volksaufklärung die Lehranſtalten des Königreichs Polen, des

Großherzogthums Finnland und Kaukasiens. Was nach diesen vielen Ausnahmen an gelehrten und Lehranstalten übrig bleibt, gehört zum Ministerium der Volksaufklärung.

Dieses Ministerium besteht aus folgendem: 1) dem Rath des Ministers, 2) dem Departement der Volksaufklärung, 3) dem gelehrten Comité, 4) der archäographischen Commission, 5) der Redaction des Journals und 6) dem Archiv des Ministeriums. — Das russische Reich wird in Hinsicht auf die Lehranstalten des Ministeriums für Volksaufklärung in folgende acht Lehrbezirke eingetheilt: den Petersburger, Moskauer, Kasaner, Charkower, Odessaer, Kijewer, Wilnaer und Dorpater. Die Lehranstalten von Ost- und Westsibirien stehen unter Verwaltung der örtlichen Generalgouverneure und Gouverneure. Jeder Lehrkreis steht unter einem Curator, welchem alle Lehranstalten des Kreises unterworfen sind. Ihm beigegeben ist ein Rath zur Entscheidung von Fragen, betreffend die Candidaten der pädagogischen Curse, die administrativen und vorzugsweise die pädagogischen Angelegenheiten der Gymnasien und der niederen Schulen des Lehrkreises. Dieser Rath besteht unter dem Vorsitze des Curators aus folgenden beständigen Gliedern: dem Gehülfen des Curators, wo ein solcher existirt, dem Rector der Universität, den Lehrbezirksinspectoren und den Gymnasialdirectoren. In Angelegenheiten rein pädagogischer Art nehmen im Rathe ebenfalls Theil als Mitglieder: die Dekane der philologischen und physico-mathematischen Facultät und sechs Professoren, nämlich die der russischen Sprache und Litteratur, der alten Sprachen, der Geschichte, der Naturgeschichte, der Mathematik und der Pädagogik. Administrative Angelegenheiten kommen in den Rath nur im Falle der Bestimmung des Curators selbst. In pädagogischen Fragen jedoch ist der Curator gehalten, vor jeder Entscheidung die Erörterung im Rathe zu veranlassen. Die Entscheidungen in diesem Rathe werden protocollarisch abgefaßt und von sämmtlichen anwesenden Mitgliedern unterschrieben, wobei Stimmenmehrheit maßgebend ist für Annahme oder Verwerfung eines Vorschlags. Wenn der Curator aber mit der Mehrheit nicht übereinstimmt, so kann keine Angelegenheit zur Erledigung kommen ohne Bestätigung und Bestimmung des Ministeriums der Volksaufklärung.

Die gelehrten Anstalten, welche diesem Ministerium unterstellt worden, sind folgende: 1) die Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg, 2) das astronomische Nicolai-Hauptobservatorium oder die Sternwarte in Pulkowa, 3) die kaiserliche öffentliche

Bibliothek in St. Petersburg, 4) das Moskauer öffentliche Museum und das Rumjanzowsche Museum in Moskau, 5) die archäologische Commission in Wilna und das mit ihr vereinigte Museum für Alterthümer. Außerdem stehen unter dem Ministerium für Aufklärung 22 gelehrte Gesellschaften.

Es giebt in Rußland jetzt 6 Universitäten: zu Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow, Kijew und Dorpat. Sie wurden am 15. September 1864 von 4084 Studenten besucht. Im Jahre 1863 wurden 1,113,380 Rubel, im Jahre 1864 aber schon 1,444,905 Rubel für die Universitäten verwendet. Die älteste Universität Moskau wurde, wie bereits angegeben, 1755 gegründet, die zu Petersburg im Jahre 1819, Kasan im Jahre 1804, Charkow in demselben Jahre, Kijew 1834 und Dorpat bereits im Jahre 1632 vom schwedischen Könige Gustav Adolph gegründet, wiederhergestellt 1802 durch Kaiser Alexander I.

Im Petersburger Lehrbezirk sind gegenwärtig 17, im Moskauer Lehrbezirk 12, im Kasauer Lehrbezirk 13, im Charkower Lehrbezirk 8, im Odessaer Lehrbezirk 9, im Kijewer Lehrbezirk 11, im Wilnaer Lehrbezirk 14, im Dorpater Lehrbezirk 9 und in Sibirien 3 Gymnasien vorhanden. 1865 befanden sich in diesen 95 Lehranstalten 28,202 Lernende. Das Schulhonorar ist für verschiedene Gymnasien auch verschieden angesetzt: in einem Gymnasium des Charkower Lehrkreises bezahlen die Schüler nur 5 Rubel jährlich, in dem vom Seeministerium unterstützten Kronstädter Gymnasium 50 Rubel. — An sogenannten weiblichen Gymnasien und ihnen ähnlichen Anstalten stehen unter dem Ministerium für Volksaufklärung 37 Anstalten, die 1865 von 4335 Schülerinnen besucht wurden. Für die Ausbildung von Gymnasiallehrern und Erziehern wird auf folgende Weise gesorgt: Auf Grundlage eines kaiserlichen Erlasses vom 20. März 1860 traten an Stelle des „pädagogischen Hauptinstituts“ und der vormaligen „Institute“ an den Universitäten zu Moskau, Kijew und Charkow an diesen, sowie an der St. Petersburger Universität besondere pädagogische Curse, vorzugsweise zu dem Zwecke der Versorgung der mittleren Lehranstalten des Ministeriums der Volksaufklärung sowie der anderen Ministerien mit tüchtigen Lehrkräften und geeigneten Erziehern. In diese Curse treten aus der historisch-philologischen und physico-mathematischen Facultät diejenigen Studirenden, welche einen gelehrten Grad erlangt haben, ohne vorherige Prüfung ein; alle übrigen Candidaten und graduirte Studenten haben sich einer Prüfung in dem von ihnen gewählten Lehrfache zu unterwerfen. Diejenigen endlich,

welche sich zu dem Unterrichte in den neueren Sprachen oder zu dem Amte eines Erziehers vorbereiten wollen, haben zuvor ein Attest über Absolvirung des vorgeschriebenen Specialexamens beizubringen. — Der pädagogische Cursus dauert für die Stipendiaten der Krone 2 Jahre, für welche Zeit jeder derselben in St. Petersburg und Moskau 350 Rubel, in Kijew, Charkow und Kasan aber 300 Rubel jährlich erhält. Die Curse zerfallen in folgende Sectionen:

1) für russische Litteratur, slavonische Sprache und russische Geschichte;
2) für lateinische oder griechische Sprache und klassische Alterthumskunde;
3) für allgemeine Geschichte und politische Geographie;
4) für Mathematik und Physik;
5) für Naturgeschichte, physische und mathematische Geographie;
6) für deutsche und französische Sprache.

Der theoretische Theil des pädagogischen Cursus besteht im Specialstudium eines der vorerwähnten Fächer, woran sich Vorträge über Didaktik und Pädagogik schließen, — den praktischen Theil bilden Uebungen im Schulvortrage, zu welchem Zweck die Candidaten den verschiedenen örtlichen Gymnasien zugezählt werden.

Die Leitung der pädagogischen Curse ist einem Comité anvertraut, bestehend aus den Conseils-Gliedern des Curatoriums, einem Professor der Pädagogik und den Gymnasial-Directoren. Außerdem wird jeder Candidat einem der erfahrensten Gymnasiallehrer zur persönlichen Anleitung zugetheilt, und letztere nehmen in solchem Falle an den Sitzungen des Comités als stimmberechtigte Mitglieder für das betreffende Unterrichtsfach Theil.

Das Recht zur Bekleidung von Lehrer- und Erzieherämtern an den Gymnasien und übrigen mittleren Lehranstalten ist an folgende Prüfungen geknüpft: a) der Candidat hat dem Conseil des Curators mindestens zwei Abhandlungen über Gegenstände aus dem Gebiete des gewählten Unterrichtsfaches einzureichen, die eine rein wissenschaftlichen, die andere pädagogischen Inhalts, worauf beide Schriften vor dem versammelten Conseil des Curators zu vertheidigen sind. b) Den praktischen Theil der Prüfung bildet eine Probelection. —

Außer den öffentlichen Schulen stehen (1865) 20 männliche und 54 weibliche Privatanstalten (Privatgymnasien) unter dem Ministerium für Aufklärung; in den männlichen Anstalten werden

in dem genannten Jahre 1541, in den weiblichen 3231 Schüler und Schülerinnen unterrichtet. —

Zu den niederen Lehranstalten im Ressort des Ministeriums gehören die Kreis- und Parochialschulen, auf Grundlage der Schulordnung vom 5. November 1804 hervorgegangen aus den im Jahre 1786 gegründeten zweiklassigen niederen Volksschulen, deren obere Klasse mit Hinzufügung einer zweiten zur Kreisschule, die untere Klasse dagegen eine einklassige Parochial-Schule wurde. — Die Schulordnung vom Jahre 1828 behielt das frühere Verhältniß der Parochial-Schule zur Kreisschule als der Vorbereitungsanstalt für letztere bei, erweiterte die Kreisschule aber um eine Klasse. — Nach dieser noch gegenwärtig geltenden Schulordnung steht die Kreisschule unter unmittelbarer Aufsicht des Gouvernements-Schuldirectors. An der Spitze der Anstalt steht ein etatmäßiger Inspector. Das Lehrerpersonal besteht aus einem Religionslehrer, drei wissenschaftlichen Lehrern und einem Zeichenlehrer. Die Unterrichtsfächer sind folgende: Religion, russische Sprache, Arithmetik und die Anfangsgründe der Geometrie, allgemeine und russische Geographie und Geschichte in gedrängter Fassung, Kalligraphie, Zeichnen und mathematisches Zeichnen. Aufnahme in die Anstalt finden Kinder aller Stände.

Außer dem für die Kreisschulen vorgeschriebenen Lehrcursus können nach Erforderniß auf Kosten von Privatpersonen oder Communen an den Kreisschulen besondere, den Bedürfnissen des Handels- und Gewerbestandes entsprechende Specialcurse eröffnet werden. Die Unterrichtsfächer der Specialclassen sind hauptsächlich folgende: 1) Allgemeines über die vaterländische Gesetzgebung, namentlich über die Gerichtsordnung und Behördenverfassung, soweit diese den Handel und die Gewerbe betreffen. 2) Die Elemente der Handelswissenschaften und Buchführung. 3) Die Anfangsgründe der Mechanik mit Anwendung auf die Gewerbe; die Anfangsgründe der Technologie; gewerbliches Zeichnen; die Grundelemente der Architektur, vorzugsweise im Hinblick auf das Maurerhandwerk. 4) Landwirthschaft und Gartenbaukunst. — Die Lehrer für diese Fächer werden entweder aus der Zahl der an der Kreisschule angestellten von Seiten des Curators im Lehrbezirk ernannt, und erhalten dann eine entsprecheude Gehaltszulage, oder es werden besondere Lehrer angestellt. Außer den Schülern der Kreisschule kann der Besuch der Specialklassen auch andern Personen gestattet werden. Der Unterricht findet vorzugsweise außerhalb der für den allge-

meinen Lehrcursus festgesetzten Schulzeit und namentlich des Abends statt.

Durch die Schulordnung vom Jahre 1828 wurden zwar die Parochialschulen unter die Aufsicht des örtlichen Schulinspectors gestellt; jedoch wurden dem Ministerium für Volksaufklärung keine Summen zur Gründung und Unterhaltung solcher Schulen angewiesen. Die Kosten fielen daher ausschließlich den städtischen und ländlichen Communen zu — ein Umstand, der bei dem Mangel jedes administrativen Einflusses des Unterrichtsministeriums auf die Communen wohl zumeist dazu beigetragen hat, daß die Zahl der Parochialschulen auf dem Lande anfangs eine sehr beschränkte blieb, bis in den dreißiger Jahren die beiden Ministerien der Reichsdomänen und der Apanage zur Gründung von Landschulen schritten, anfänglich zu dem speciellen Zweck der Heranbildung von Gemeindeschreibern und niederen Verwaltungsbeamten, in der Folge aber zum Zwecke der Verbreitung von Bildung unter der bäuerlichen Bevölkerung der Kron-Domänen und Apanagen. Die den erwähnten Ministerien zu Gebote stehenden Mittel gaben ihnen die Möglichkeit, allmählich bedeutende Schulfonds anzusammeln und mit ihrer Hülfe Tausende von Landschulen ins Leben zu rufen, während die Landschulen des Ministeriums der Volksaufklärung noch bis auf die Gegenwart in sehr geringer Zahl vorhanden sind.

Die mangelnde Einheit in der Entwicklung und Organisation des russischen Volksschulwesens mußte begreiflicherweise eine Menge von Inconvenienzen mit sich bringen, deren Beseitigung dringendes Bedürfniß wurde. Das neue Schulstatut vom 14. Juli 1864, gültig für die Lehrbezirke von St. Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow und Odessa und theilweise für den Lehrbezirk Kijew, bahnt das nothwendige Zusammenwirken der verschiedenen Ressorts, welche Volksschulen besitzen, durch Einführung von Schulräthen für die Gouvernements und deren einzelne Kreise an. Diese Commissionen bestehen aus den Repräsentanten der betreffenden Ressorts, wobei das Ministerium der Volksaufklärung durch den Gouvernements-Schuldirector oder einen der Schulinspectoren vertreten wird. Zur Competenz des Schulraths gehören alle inneren Angelegenheiten der Schulverwaltung, während dem Ministerium der Volksaufklärung die Oberleitung des Unterrichtswesens zusteht. Zugleich ertheilt das Ministerium, auf Vorstellung der Schulräthe, aus einer jährlich aus dem Staatsschatze dazu angewiesenen Summe Zuschüsse an die verschiedenen Volksschulen.

Nach dem Statut vom Jahre 1864 zerfallen die Elementarschulen in folgende Kategorien:

1) Schulen des Ministeriums der Volksaufklärung: a) Elementarschulen in den Städten und auf dem platten Lande, zum Theil unterhalten auf Kosten der Communen, zum Theil aus Staatsmitteln und freiwilligen Beiträgen. b) Volksschulen, gegründet und unterhalten auf Kosten von Privatpersonen.

2) Schulen der Ministerien der Reichsdomänen, der Apanagen, der inneren Angelegenheiten und des Bergressorts: Landschulen verschiedener Bezeichnung, welche auf Kosten der Communen unterhalten werden.

3) Des geistlichen Ressorts: Kirchenschulen, von der rechtgläubigen Geistlichkeit in den Städten, Flecken und Dörfern mit Unterstützung seitens des Staats, der Communen und von Privatpersonen gegründet und unterhalten.

4) Sämmtliche Sonntagsschulen, vom Staat, von den Communen oder von Privatpersonen für den Unterricht von jungen Leuten des Handwerker- und Arbeiterstandes gegründet, welchen nicht die Möglichkeit zum täglichen Schulbesuch offen steht.

Der Lehrcursus der Volksschulen umfaßt folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen (die vier Species), Kirchengesang (letzterer je nach den vorhandenen Mitteln). Die städtischen Elementarschulen geben ihrem Unterrichte, je nach den vorhandenen Mitteln und der speciellen Bestimmung der Schule, eine sehr verschiedene Ausdehnung; in manchen, die zum Eintritt in die Gymnasien vorbereiten, wird außer dem Schreib- und Rechenunterricht auch in fremden Sprachen, der Geometrie 2c. der erste Unterricht ertheilt. Die städtischen und ländlichen Communen können behufs unmittelbarer Beaufsichtigung der von ihnen gegründeten Volksschulen Curatoren erwählen. Die Aufsicht über die sittlich-religiöse Richtung der Schulen steht der Ortsgeistlichkeit zu.

Nach der Schulordnung vom 25. März 1863 für die westlichen Gouvernements Wilna, Kowno, Grodno, Minsk, Mohilew und Witebsk sind zur Leitung des Volksschulwesens 5 Directionen errichtet worden. Jedem Director ist eine entsprechende Anzahl von Inspectoren unterstellt, welchen letzteren ein Maximum von 50 Schulen zur Beaufsichtigung zugetheilt wird, wobei die Direction in bestimmte Rayons unter die Inspectoren vertheilt werden kann. Der Schulrath, welchem sämmtliche der Direction zugezählte Schulen untergeben sind, besteht unter Vorsitz des Directors der Volks-

ſchulen aus Gliedern ſeitens der Miniſterien des Innern, der Reichsdomänen, der örtlichen rechtgläubigen Geiſtlichkeit und der Inſpectoren. Zur Competenz des Schulraths gehört (abweichend von dem Statut vom Jahre 1864) die oberſte Leitung des Unterrichtsweſens. Der Lehrplan ſtimmt mit dem durch das Statut vom Jahre 1864 vorgeſchriebenen vollkommen überein. Nach beiden Verordnungen iſt die Unterrichtsſprache die ruſſiſche.

Zur Heranbildung von Volksſchullehrern beſteht ſeit 1820 in Dorpat ein aus Staatsmitteln gegründetes Elementarlehrer-Seminar mit einer etatmäßigen Anzahl von Zöglingen, welche daſelbſt unentgeltlich Unterricht, Wohnung und Koſt erhalten. Nach mehr als 30 Jahren iſt erſt in neueſter Zeit ein Seminar hinzugekommen und zwar 1864 im Gouvernement Wilna zu Molodetſchna mit einer etatmäßigen Anzahl von 60 Kronſtipendiaten. Außerdem beſtehen zu Charkow und Kiew beſondere pädagogiſche Curſe für Elementarlehrer. Die Volksſchullehrerbildung in Rußland liegt alſo noch gänzlich im Argen, und es kann die Volksbildung ſo lange nur eine gänzlich unzulängliche ſein, bis von Seiten des Miniſteriums für Volksaufklärung hier Wandel geſchaffen wird, was allerdings nunmehr im Werke iſt. Ein Unterrichtsgeſetz wird vorbereitet. — In Schweden ſtehen nach der Schulordnung von 1820 ſämmtliche Unterrichtsanſtalten unter dem Kanzler-Collegium. Die Univerſitäten zu Upſala und Lund haben botaniſche Gärten, Obſervatorien ꝛc.; zwiſchen den Univerſitäten und Gymnaſien ſtehen die Kathedralſchulen in Upſala und Lund. Die Gymnaſien (Hochſchulen für Stifter, mit Ausſcheidung alles Elementariſchen, der Prima und Secunda der deutſchen Gymnaſien entſprechend) lehren Theologie, Latein, Griechiſch, Hebräiſch, Franzöſiſch, Deutſch, Mathematik, Geſchichte, Geographie, Philoſophie, Phyſik, Naturgeſchichte, Choralgeſang, Zeichnen, Engliſch. Außerdem beſitzt Schweden Navigationsſchulen in Stockholm, Gothenburg, Geflö, Malmö und Karlskrone; Militärſchulen zu Karlberg und Marienberg; in faſt allen kleinen Städten Trivial- oder niedere Gelehrtenſchulen; eine Art Realſchulen in den oberen und niederen Apologiſtenſchulen, in denen Chriſtenthum, Geſang, Schönſchreiben, Mathematik, Geſchichte, Geographie, alle Zweige der populären Naturwiſſenſchaft, Statiſtik, Geſetzkunde, Franzöſiſch und Deutſch gelehrt werden; Töchterſchulen in faſt allen großen Städten; in faſt jedem Kirchſpiel eine Elementarſchule, Kirchſpiels-, Dorf- und Armenſchule, in denen die Bell-Lancaſterſche Methode eingeführt iſt. Daneben finden ſich

daſelbſt mehrere gelehrte Geſellſchaften; die Akademie der Wiſſenſchaften, der Geſchichte und Alterthümer, für ſchwediſche Dichtkunſt, Beredtſamkeit und Sprache, der freien Künſte, der Muſik, des Ackerbaues, der Kriegswiſſenſchaften ꝛc. —

Regierungen und Völker der geſammten civiliſirten Erde haben die Wichtigkeit der Bildung und damit die Bedeutung der Schulen mehr oder minder, je nach dem Standpunkte der Cultur, auf dem ſie ſtehen, erkannt und darum hohe und niedere Unterrichtsanſtalten geſchaffen, — Anſtalten, die auf dem verſchiedenen Boden, auf dem ſie wachſen, verſchieden, aber dem Ideale ſo nahe, als es die Gegenwart vermag, gebracht werden. —

§ 37. Die deutſche Schule.

Deutſchland führt in der Entwicklung der gegenwärtigen Pädagogik die Ober- und Vorherrſchaft.

Peſtalozzi

aber iſt der König in dieſem Herrſcherreich, — zugleich der Prophet der neueren Pädagogik überhaupt. Er gehört zu jenen Glanzhöhen, die am Ende des achtzehnten und am Anfange des neunzehnten Jahrhunderts von Deutſchland aus die Welt erleuchteten. Und wie ſie im allgemeinen die chriſtliche Humanität in Werken, dauernder als Erz, verkündeten, ſo hat er, der Genius der chriſtlich humanen Pädagogik, ſpeciell als ein großartiger Geiſtesheld gerungen und mitten aus den Trümmern ſeines verhängnißvollen Lebenswerkes das Motto für die Erziehung der Gegenwart und Zukunft errungen: Entwicklung der Menſchennatur, Erziehung des Volkes auf dem feſten Boden des Volkes und ſeiner Bedürfniſſe. Unſcheinbar im Aeußern, ärmlich gekleidet, oft ungewaſchen, mit verworrenem Haar, mit niedergetretenen Schuhen, mit herabhängenden Strümpfen, ohne ruhige Beſonnenheit, ohne ſicheren Tact im Handeln, ohne geſellige Gewandtheit, hat er durch ſeine alles hinreißende Liebe, durch ſeine Opferbereitwilligkeit, die überall voranging, wo es galt, Bedrängten und Unterdrückten zu helfen und die für einen Bettler ſogar die ſilbernen Schnallen von den Schuhen ſchneiden und dieſe dann mit Stroh zuſammenbinden konnte, hat er durch ſeine Demuth, Beſcheidenheit und Anſpruchsloſigkeit, worin ihm keiner ſeiner Zeitgenoſſen gleich kam, hat er, harmlos und hingebend, wie ein Kind, mild und gefällig, zartſinnig und gefühlvoll — die Welt für die große Aufgabe der Menſchenveredelung begeiſtert und im fort-

dauernden Kampfe gegen den groben und feinen Materialismus, gegen den beſchränkten Egoismus, gegen die kleinliche und peinliche Utilitätsgeſinnung die ewigen Ideale des Menſchenlebens hochgehalten, für das Wohl der Menſchheit, für die naturgemäße Erziehung der Kindesſeele gearbeitet. Ein geſchworener Feind des geiſtloſen Mechanismus, ein unermüdeter Kämpfer gegen das todte Hinbrüten, gegen alles geiſttödtende und abſtumpfende Mittheilen und Abrichten in hohen und niederen Schulen, hat er die Jugenderziehung zur Grundlage des geſammten ſittlichen Volkslebens gemacht und mit ſeinem Grundſatze: Von der Anſchauung zum Begriff! den feſten, auf die Natur des Menſchengeiſtes gegründeten Eckſtein alles Unterrichts gelegt. Er hat zugleich den damals neuen Gedanken gedacht: „Ich will die Bildung des Volks in die Hand der Mütter legen," und er hat dieſen Gedanken zur That erhoben, indem er zum erſten Male in der Weltgeſchichte der Mutter ein Erziehungsbuch — „das Buch der Mütter" — in die Hand gab. Denn wenn das Haus nicht ein heiliger Tempel Gottes iſt, wenn die Mutter nicht Herz und Kopf des Kindes naturgemäß belebt, dann iſt jede weitere durchgreifende Reform der ſocialen Zuſtände unmöglich; das iſt Peſtalozzis Glaube, und das iſt auch der Grundton, der in ſeinem unvergleichlichen Volksbuch, in dem Buche, das eine Liebe zum Volke dictirt hat, wie es nur von wenigen geliebt wird, der in „Lienhard und Gertrud" durchklingt. „Schon bei der Wiege des unmündigen Kindes" — ruft er aus — „muß man anfangen, die Führung unſres Geſchlechts der blinden ſpielenden Natur aus den Händen zu reißen, um ſie in die Hand der beſſeren Kraft zu legen, die aus der Erfahrung von Jahrtauſenden über das Weſen ihrer ewigen Geſetze abſtrahiren gelehrt hat." „Das Bedürfniß der Vorbereitung aller Reſultate der Elementarbildung von der Wiege an iſt im ganzen Umfang ihrer Mittel allgemein. Ohne ſeine Befriedigung mangelt der Idee der Elementarbildung der naturgemäße Anfangspunkt des ſoliden Einfluſſes auf das Wachsthum aller unſerer Kräfte und mit ihm auf die Sicherſtellung des innigen Zuſammenhanges derſelben untereinander, und da der Gang der Natur, in deſſen Fußtapfen der Gang der Kunſt ihr nachhelfend eintreten ſoll, den Anfangspunkt der ſoliden Entfaltungsmittel in der Einheit der Menſchennatur beſitzt und durch ihn allgemein, von der Wiege an, auf die Vereinigung und den Zuſammenhang der Reſultate aller Bildungsmittel unſeres Geſchlechts einwirkt, ſo iſt offenbar, daß die Kunſt eben ſo von der Wiege an den

Anfangspunkt aller ihrer Mittel in der Einheit den Menschennatur suchen und durch sie die Harmonie ihrer Resultate und ihre Uebereinstimmung mit dem Gang der Natur zu erzielen trachten muß." „Dem Gange der Natur muß die Mutter bei Erziehung ihres Kindes folgen. — Ihn muß auch die Schule beobachten. Jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre." „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein; sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken werden. Mensch du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Vorwurf der bildenden Natur. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein. Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Talente, die keine äußere Höhe entschuldigt." „Die Natur enthüllet alle Kräfte der Menschheit durch Uebung, und ihr Wachsthum gründet auf Gebrauch. Ordnung der Natur in der Bildung der Menschheit ist die Kraft der Anwendung und Ausübung seiner Erkenntnisse, seiner Gaben und seiner Anlagen." Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat, und fürchte dich vor Härte und Anstrengung. Wenn die Menschen dem Gange dieser Ordnung voreilen, so verstören sie in sich selbst ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf. Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch die Realkenntniß wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in das tausendfache Gewirr von Wortlehren und Meinungen hineinwagen und Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen, zur Grundlage ihrer Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte machen. Alle Erkenntniß muß von der Anschauung — von dem vor den Sinnen Stehen der äußern Gegenstände und von der Regemachung des Bewußtseins ihres Ein-

drucks — ausgehen. „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet, so finde ich: ich habe den ersten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsres Geschlechts durch die Natur selbst bestimmt werden muß." Diese Anschauung aber, von der jede Erkenntniß ausgeht und auf die sie zurückgeführt wird, ist nicht ein passives Hingeben, sondern ein selbstthätiges Aufnehmen. Sobald die Sinne Eindrücke erhalten, — mit der Geburt beginnt die Entwicklung der Anlagen des Menschen. Dabei muß die pädagogische Anschauung durch bestimmte, psychologisch geordnete Uebungen zur Anschauungskunst werden, die sich auf moralische, ästhetische und intellectuelle Anschauungen bezieht, — das Kind muß in der Aufmerksamkeit, im richtigen Bemerken, im Unterscheiden des Zufälligen vom Wesentlichen geübt, vor einem bloß spielenden Betrachten bewahrt, — es müssen ihm die zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen klar und bestimmt eingeprägt werden. Beim Unterricht ist demnach darauf zu sehen, daß die Gegenstände von den Kindern einzeln, nicht in dämmernder Ferne, sondern klar in der Nähe betrachtet, und daß nicht abnorme, sondern charakteristische Exemplare dabei gebraucht werden. Aus der Anschauung eines Dinges entspringt dann zunächst die Benennung desselben; von der Benennung geht man zur Bestimmung seiner Eigenschaft über; aus der klaren Beschreibung entwickelt sich zuletzt die Definition, der deutliche Begriff derselben. Und dies letzte Ziel alles Unterrichts hängt wesentlich von der Weisheit in der Führung zur Anschauung ab: anschauungslose Definitionen erzeugen eine fundamentlose, schwammichte Weisheit, die am heitern Himmel schnell stirbt und das Sonnenlicht als das Gift ihres Daseins erkennen muß. — Die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich im Kreise seines Umrisses und im Verhältniß seiner Zahl und wird durch Sprache dem Bewußtsein eigen gemacht. „Von diesem dreifachen Fundament, von Zahl, Form und Sprache, muß also die Kunst ausgehen und dahin wirken: 1) die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden scheint, ins Auge zu fassen; 2) die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältniß kennen zu lehren;

3) sie, so früh als möglich, mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen. Und wie der Kinderunterricht von diesen drei Elementarpunkten ausgehen soll, so ist hinwieder offenbar, daß die ersten Bemühungen der Kunst dahin gerichtet sein müssen, die Grundkräfte des Zählens, Messens und Redens, deren gute Beschaffenheit der richtigen Erkenntniß aller Anschauungsgegenstände zum Grunde liegt, mit der höchsten psychologischen Kunst zu bilden, zu stärken und kraftvoll zu machen, und folglich die Mittel der Entfaltung und Bildung dieser drei Kräfte zur höchsten Einfachheit, zur höchsten Consequenz und zur höchsten Uebereinstimmung unter sich selbst zu bringen. Alle Beschaffenheit der Dinge aber, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, sind deshalb nicht Elementarpunkte unserer Erkenntniß, wie Zahl, Form und Namen, weil alle möglichen Gegenstände Zahl, Form und Namen haben; die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit einem diese, mit dem andern jene." Hier geht der Weg, um zu Einsichten und Kenntnissen zu gelangen. —

Ueber den Einsichten und Kenntnissen stehen die Fertigkeiten, deren der Mensch bedarf, um durch ihren Besitz zur innern Zufriedenheit mit sich selbst zu kommen. Sie sind von wesentlicher Bedeutung. „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten, ohne die Anstrengungs- und Ueberwindungskräfte, welche die Uebereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen." „Sinnenmensch! du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken; aber um dieses Bedürfens und Begehrens willen mußt du auch können und handeln, und das erste steht mit dem letzen wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß, und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse und deiner Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet, und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen." Die Fertigkeiten, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem Menschen fordert,

abhängt, geben ſich aber eben ſo wenig von ſelbſt, als die Einſichten und Kenntniſſe, deren der Menſch hierzu bedarf, und wie die Ausbildung der Kräfte des Geiſtes und der Kunſt einen der Menſchennatur angemeſſenen, pſychologiſch geordneten Stufengang der Mittel zu dieſer Ausbildung vorausſetzen, alſo ruht auch die Bildung der Kräfte, die dieſe Fertigkeiten vorausſetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABCs der Kunſt, d. i. auf allgemeinen Kunſtregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Uebungen gebildet werden könnten, die von den höchſt einfachen zu den höchſt verwickelten Fertigkeiten allmählich fortſchreitend, mit phyſiſcher Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich ſteigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausübung ſie nothwendig bedürfen. —

Das Ziel, das Peſtalozzi geſteckt hatte, ſuchte er ſelbſt als Lehrer zu erreichen. Zu Stanz fand er lehrend ſeine Lehrmethode. Der Unterricht wird durch beſtimmtes Vorſprechen ertheilt: die Schüler müſſen tactmäßig nachſprechen, was der Lehrer oder ein ſchon geübter Schüler ihnen vorſpricht. Dieſer vorſprechende Unterricht wirft zuerſt auf einzelne Objecte, ja ſogar nur auf gewiſſe Punkte ſein Licht und breitet ſich dann ſtufenweiſe über mehrere aus. Von der Kenntniß eines Merkmals, eines Gegenſtandes geht der Lehrer zu mehreren über, und der Schüler lernt ſo täglich etwas mehr hinzu. Das Geſetz der Nothwendigkeit muß in der Methode herrſchen, alles unverückt ſeine Stelle haben, alles, wie die Glieder einer Kette zuſammenhängen. Bisweilen wohl können Fragen an die Lernenden gethan werden: aber ſie müſſen nur Wiedergabe des bisher Empfangenen beabſichtigen. Den Schülern müſſen Worte und Sätze ſo lange vorgeſprochen werden, bis ſie ſich ſolche unvergeßlich eingeprägt haben; keine Bildungsſtufe müſſen ſie verlaſſen, ohne feſt in ihr gegründet zu ſein; das aber iſt nur durch häufige Wiederholung möglich. — Das Katechiſiren und Sokratiſiren hielt Peſtalozzi für unzweckmäßig — zu weitſchweifig, ſchwankend, unſicher, grundlos; womit er ſich jedoch nur gegen den Mißbrauch der Katechetik wandte. Recht aber hat er, wenn er ſagt, daß bei einer ungeſchickten Katecheſe fremde Gedanken in die Seelen der Kinder eingeſchraubt würden, die ſie ſich nicht aneignen könnten, und die, wenn ſie ſolche äußerten, einer Frucht gleichen, die abfalle, nicht weil ſie reif, ſondern weil ſie wurmſtichig ſei und alſo nur reif ſcheine. — Seinem Zwecke, den er bei all' ſeinem Unterricht (in Stanz) hatte, — „die Vereinfachung aller Lehrmittel ſo weit zu

treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen," — entsprach auch der Unterricht der Kinder durch Kinder, der, wie er sagt, einerseits das Ehrgefühl weckt, andrerseits, aus einer der geschwisterlichen Liebe ähnlichen Gesinnung hervorgehend, Liebe und Wohlwollen der Kinder unter einander erregt. — So hatte er lehrend die Grundprincipien seiner Lehrmethode entdeckt. — Nicht dahin strebt er, daß seine Kinder im Buchstabiren, Lesen und Schreiben weit kamen, sondern dahin, daß sich durch diese Uebungen ihre Seelenkräfte möglichst vielseitig und wirksam entwickeln sollten. Es galt ihm dabei zugleich, eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse in ihnen zu entwickeln. Und das war's, was er mit der ganzen Kraft seiner Seele erstrebte und was, nachdem es in seinem Innern wie ein Licht aufgegangen war, das Centrum all' seiner Thätigkeit bildete.

Dahin zielte auch sein Religionsunterricht. „Das Christenthum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen. Wenn es eine Staatsreligion oder ein Staatsmittel zu irgend einem Gewaltzweck wäre, so müßte es in Eiferglauben ausarten und blind werden gegen alles Unrecht des Staates und gegen allen Betrug derer, die es für ihren Vortheil achten, die bürgerlichen und religiösen Irrthümer bis in alle Ewigkeit aufrecht zu erhalten." Dieser Anschauung von der Religion entsprechend, verlangt Pestalozzi, daß die Religion im Kinde von der Mutter und von dem Verhältniß des Kindes zur Mutter und zum Vater geweckt werden müsse. „Der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugte, erzeugt auch die Anhänglichkeit an Gott. Auch die Art, wie sich diese Gefühle entfalten, auf beiden Wegen ein und dieselbe." „Dabei beachte der Lehrgang die allgemeinen Gesetze: 1) Der erste Unterricht sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter. 2) Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Uebung der Sinne zur Uebung des Urtheils; er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt." Den weiteren Religionsunterricht beschreibt Pestalozzi dann in einem Rechenschaftsbericht (1807) über seine Anstalt: „Es erhalten alle größeren Zöglinge wöchentlich zwei Mal

eigentlichen Religionsunterricht. Der Leitfaden, deſſen man ſich bedient, iſt der in der heiligen Schrift von den moſaiſchen Urkunden aus dargeſtellte religiöſe Entwicklungsgang des menſchlichen Geſchlechts und auf dieſe gegründet die reine Lehre Jeſu Chriſti, wie er ſie in ſeinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jeſu, und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptſächlich zu Grunde. Dies wird im Zuſammenhange geleſen und aus ſich ſelbſt und der ewigen Grundanſicht Chriſti von Gott und von ihm ſelbſt als dem ſichtbaren Bilde und Darſteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältniſſes der Menſchheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. Wir ſuchen an Chriſtus und an ſeinem Beiſpiel und an ſeiner Art, wie er die Dinge, die Menſchen und die Verhältniſſe anſah und behandelte, das im unwandelbaren Weſen der Religion gegründete Handeln und Sein, Glauben und Hoffen in den Kindern anſchaulich zu beleben und ihnen habituell zu machen und ſie durch die Entwicklung deſſen, wie ſich der Vater in ihm verklärte, zu einem ſolchen Sinn und Wandel zu erheben, daß ſich Gott in ihnen auch verkläre. Wir beſtreiten nicht die religiöſen Irrthümer, ſondern ſuchen nur die religiöſe Wahrheit zu geben. Wir ſuchen den Grund aller Dogmen und die Quelle aller religiöſen Anſichten in dem Weſen der Religion, in der Natur des Menſchen und in ihren Trieben, Verhältniſſen, Kräften und Bedürfniſſen auf, damit das Kind die Wahrheit in jeder Hülle und das Weſen in jeder Form zu unterſcheiden lerne. Der Gang zur Erzielung des letzteren Geſichtspunktes oder der religiöſe Elementar- und Vorbereitungs-Unterricht auf die poſitiven Lehren der Offenbarung und des Chriſtenthums beruht ſpeciell auf der Beantwortung folgender Fragen: 1) Was liegt als urſprünglich religiöſe Anlage in der menſchlichen Natur, oder welches ſind die Elemente und Urſtoffe aller religiöſen Entwicklung und Bildung, inſofern dieſe im Menſchen und im Menſchengeſchlecht ſelbſt liegen, und als etwas in ſie von Gott Gelegtes von ihnen ausgehen? Dieſe Elemente ſind Anſchauungen und Gefühle. 2) Wodurch und wie werden dieſe urſprünglich religiöſen Anſchauungen und Gefühle nothwendig in ihnen erregt und in ihnen zum Bewußtſein gebracht? Hier ſind es beſonders die Aeltern, die Natur und die Menſchheit, oder das reine Verhältniß zu Vater und Mutter, zur Natur und Geſellſchaft, die als religiöſe Erregungs- und Bildungsmittel ins Auge gefaßt werden. 3) Wodurch und wie drücken der Menſch und das Menſchengeſchlecht die in ihnen erregten Anſchauungen und Gefühle

ursprünglich und nothwendig aus, und wozu leitet die Menschheit dies alles? Wir finden hier wesentlich den Ausdruck der religiösen Stimmung als Geberde; den Ausdruck der religiösen Anschauung als Bild. Ersterer erscheint und bildet sich als Ceremonie, das zweite als Unterricht und Lehre, das letzte als Symbol und Bilderdienst aus. An den Gang dieser Ausbildung knüpft sich die Entwicklung dessen, was als wahrhafte und ewige Religion unwandelbar und überall wirkend in der Menschennatur sich ausspricht, und was als sinnliche Ausartung, als leidenschaftliche Verirrung und persönliches Verderben zum Aberglauben und zum Unglauben, zur Abgötterei und zum Götzendienst, zur heuchlerischen Täuschung seiner selbst und anderer, und endlich zu schnöder Wegwerfung alles Göttlichen und Heiligen hinführt. Den Schlüssel zur deutlichen Einsicht davon findet der Zögling in dem intuitiven Bewußtsein des Erwachens und Ganges seiner eigenen Gefühle, in den Eindrücken der Dinge auf sein Gemüth und in den religiösen Einrichtungen und Aeußerungen um ihn her. Als Thatsache ist das Ganze in der religiösen Kulturgeschichte der Menschheit von jeher ausgesprochen. Die Bezeichnung dazu oder der Faden, an den sich die Darstellung für den Unterricht anknüpfen muß, ist in der Sprache eines jeden Volks vorhanden. Was dadurch nothwendig in dem Zögling erzeugt werden soll, ist: Er soll die Wahrheit und das Ewige in seinem Ursprung ergreifen. Er soll sich selbst und das Menschengeschlecht wesentlich religiös ins Auge fassen und als ein organisch und nach nothwendigen Gesetzen sich entwickelndes Ganzes oder als eine religiöse Natur anschauen. Er soll den Abfall von Gott und dem Göttlichen eben so in seinem Ursprunge und in seinem Wachsthum erkennend sich um so inniger und treuer an den Weg der Rückkehr zu Gott und an das Leben in ihm anschließen, damit so vorbereitet die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit, die Bedeutung des ewigen Evangeliums ihm aufgehe; damit er zu einem innern göttlichen Dasein gelange, wie er äußerlich in einem verständigen Dasein lebt."

Darin — die wesentlichen Erziehungs- und Bildungsprincipien Pestalozzis, die Diesterweg, einer seiner treuesten Schüler, also zusammenfaßt: 1) Die Grundsätze der Erziehung sind nicht zu machen, sondern zu suchen: sie liegen in der Menschennatur. 2) In der Menschennatur liegt also ein lebendiger Trieb zur Entwicklung; sie ist eine organische Natur, der Mensch ein organisches Wesen. 3) Die wahre Erziehung hat darum hauptsächlich Hindernisse

aus dem Wege zu räumen; sie hat mehr negativ als positiv zu verfahren. 4) Die positive Wirkung besteht in Erregung; die Wissenschaft der Erziehung ist Erregungstheorie. 5) Die Entwicklung des Menschen beginnt mit sinnlichen Empfindungen, durch sinnliche Eindrücke; ihr höchster Gipfel ist intellectuell die Vernünftigkeit, praktisch die Selbständigkeit. 6) Das Mittel zur Selbständigkeit und Selbstbestimmung ist die Selbstthätigkeit. 7) Die praktische Tüchtigkeit ist vielmehr von dem Besitz geistiger und leiblicher Kraft, als von Kenntnissen abhängig. Hauptaugenmerk in aller Erziehung (die den Unterricht einschließt) bleibt daher die Entwicklung der (formalen) Kraft. 8) Die Religiosität des Menschen ist weit weniger von dem Erlernen der Sprüche und des Katechismus, als von der Gemeinschaft des Kindes mit einer gottesfürchtigen Mutter und einem thatkräftigen Vater abhängig. Die religiöse wie die ganze Erziehung muß mit der Geburt des Kindes beginnen; sie liegt vorzugsweise in den Händen der Mutter. 9) Die Hauptgegenstände der (formalen) Kraftbildung sind „Form, Zahl und Sprache". Die „Idee der Elementarbildung" ist der Gedanke, auf dem in das Kindesgemüth durch die häusliche Erziehung (Vater- und Mutterkraft und Geschwisterſinn) gelegten Fundamente des Glaubens und der Liebe die Anschauungs- die Sprach- und die Denkkraft durch die eben genannten universalen Bildungsmittel in einer, an die Entwicklungsgesetze der Natur sich anschließenden Methode zu entfalten." Daraus ergeben sich als Folgerungen: a) Die Wohnstube ist die wichtigste Erziehungsstätte, das „Buch der Mütter" das wichtigste Erziehungsbuch. b) Aller Unterricht muß auf unmittelbare Anschauung gegründet werden; der ganze erste Unterricht ist Anschauungsunterricht; der erste Unterricht in jedem Gegenstand ist nichts anderes, wenn er fruchtbaren, lebendigen, wahren Inhalt haben soll. Das Gegentheil ist der (leere und hohle) Wortunterricht. Erst die Sache, dann (wo möglich) das Bild, das Zeichen, das Wort. c) Der erste Unterricht besteht in Vorzeigen und Nachzeigen, Vorsprechen und Nachsprechen. Nachher ist des Lehrers Hauptaugenmerk, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bestimmen, deshalb vorzugsweise die anregende, entwickelnde, heuristische Methode anzuwenden. d) Nichts Unverständliches darf auswendig gelernt, das Auswendiggelernte aber muß dem Schüler zum schlechthin unverlierbaren Eigenthum angeeignet werden. An der Art der mündlichen Darstellung hat man einen Maßstab für die Verurtheilung der Klarheit und Fertigkeit der Anschauungen und Erkenntniß des Schülers. e) Als

Haupttriebe zum Rechten und Guten sind weder die Furcht, noch die Strafe, sondern das Wohlwollen und die Liebe anzuwenden. — Die übrigen Folgen von Pestalozzis Grundsätzen ergeben sich von selbst. Sollen sie in einen Ausdruck gebracht werden, so würde ich „Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen" Pestalozzis intellectuelles Bildungsprincip nennen. —

Das sind die geistigen Eroberungen des Mannes, der von seiner Geburt an (d. 12. Januar 1746 in Zürich) bis zu seinem Tode (am 17. Februar 1827) ein Kämpfer war; — der zu Neuenhof (im jetzigen Kanton Aargau in der Nähe von Lenzburg) eine Armenschule gründete, in der er für 50 Bettelkinder Vater und Mutter, Knecht und Magd, Lehrer und Kleiderflicker war, und in der er, wie er selbst sagte, mit den Kindern wie ein Bettler lebte, um sie wie Menschen leben zu machen; — der zu Stanz eine Waisenanstalt errichtete, in der er von neuem gegen 80 vier- bis zehnjährigen Kindern alles war, — Kindern, die nach jeder Seite hin verwahrlost, zum Theil mit Krätze und Grind behaftet und mit Ungeziefer beladen waren; — der zu Burgdorf ein Erziehungsinstitut mit seinem Geiste erfüllte, an dem Krüsi aus Gaiß in Appenzell, Tobler aus Basel und Buß aus Tübingen, später Niederer, Schmid und Ramsauer mitarbeiteten; — der in der Erziehungsanstalt zu Iferten (Yverdun) den Höhepunkt seines Ruhmes erreichte, indem er in seinem Knaben- und Mädcheninstitute Zöglinge aus allen europäischen Ländern um sich sammelte, und die meisten Regierungen Männer vom Fach zu ihm sandten, um sich mit seiner Methode bekannt zu machen; — der endlich die Anstalt seines Ruhmes wegen Mißhelligkeiten verlassen mußte, weil er nicht zu regieren verstand, zu Clyndi bei Iferten noch einmal eine Armen-Anstalt anlegte, aber auch diese aufgeben mußte, um endlich als achtzigjähriger Greis sein müdes Haupt in seinem Neuhof ausruhen zu lassen und zu Brugg zu sterben. Von den „Abendstunden eines Einsiedlers" 1780, durch „Lienhard und Gertrud" 1781, und „Christoph und Else", sowie durch seine Schriften: „Ueber Gesetzgebung und Kindermord" 1782, „Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens" 1795, „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" 1797, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten" 1803, „Buch der Mütter" 1803, bis zu seinen „Lebensschicksalen" und zu seinem „Schwanengesange": — — es ist ein Grundzug, der das Ganze durchzieht

und belebt: ein nimmerverſiegendes liebevolles Herz, das vom Elende des Volkes erfüllt war und dieſes Elend durch eine vernunft- und naturgemäße Erziehung zu heben ſuchte, — ein edler, charaktervoller Menſch, der ſein Lebelang mit Geiſtesfriſche und Jugendmuth ohne Raſt ſeiner Idee lebte und für dieſe Idee ſein Leben einſetzte. Das war der Mann, der den Lehrern die Begeiſterung für die Erziehung des Menſchen einhauchte, der ihnen einen idealen Schwung gab, der den Stand der Volksſchullehrer ſchuf, — in dem alle Pädagogik der Neuzeit ihren Gründer verehren muß. —

Die Volksſchule.

Peſtalozzis Einfluß auf die Schule war überwältigend, — um ſo mehr, als ſich ihm die Zeit als treue Bundesgenoſſin zugeſellte. Es war die Zeit, da das deutſche Volk ſich emporraffte und den Unterdrücker ſeiner Nationalität ſtürzte, worauf in Folge des Sieges- und Einheitsgefühles, das im Volke neu geboren war, Begeiſterung für Volkswohl und Volksbildung die ganze Nation durchzuckte und in Gründung, Erweiterung, Verbeſſerung von Schulen, zunächſt in den höheren, bald auch in denen der niederen Volksklaſſen, ſich geltend machte. Bis dahin war in Deutſchland die Ausländerei immer noch groß geweſen, ſo daß Rahel noch 1807 glauben konnte, daß Jahrhunderte vergehen würden, ehe wir Deutſche aufhören würden, den von unſern Landsleuten vorzuziehen, der nur mit Beute fremder Bildung und mit Kenntniß des Fremden zurückkehrt, ſei es auch eines Nachbarlandes. Bald jedoch erſcholl der Ruf Fichtes zur Weckung des Nationalgefühls und damit der Nationalerziehung, als deren Verkünder ihm H. Peſtalozzi erſchien. „Die allmächtige Liebe zum Volke — ſagt Fichte von Peſtalozzi — hatte dieſen Mann eben ſo wie Luthern, nur in einer anderen und ſeiner Zeit angemeſſeneren Beziehung, zu ihrem Werkzeuge gemacht und war das Leben geworden in ſeinem Leben; ſie war der ihm ſelbſt unbekannte, feſte und unwandelbare Leitfaden dieſes ſeines Lebens, der es hindurchführte durch alle ihn umgebende Nacht und der den Abend deſſelben — denn es war unmöglich, daß ſolche Liebe unbelohnt von der Erde abtrete — krönte mit ſeiner wahrhaft geiſtigen Erfindung, die weit mehr leiſtete, als er je mit ſeinen kühnſten Wünſchen begehrt hatte. Er wollte bloß dem Volke helfen; aber ſeine Erfindung in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterſchied zwiſchen dieſem und einem gebildeten Stande

auf, gibt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung, und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends immer emporzuhelfen." —

Nun rief Schleiermacher ruhig aber beharrlich zum Kampfe für alles, was dem Menschen werth sei, selbst für die heilige Sache der Gewissensfreiheit und des Glaubens, nachdem er schon früher durch seine „Reden über Religion", „die Gebildeten unter ihren Verächtern" wieder für die ewigen Ideale des Menschenlebens gewonnen hatte. „Nie laßt uns — so predigt er — wo die Vollbringung eines bestimmten Geschäftes uns zur heiligen Pflicht gemacht ist, bei drohender Gefahr feigherzig denken, daß wenn wir nun alles daran setzen, wenn wir uns nun bei immer wachsender feindseliger Macht dem Untergang überliefern, der vorgestellte Zweck ja doch nicht erreicht wird. Gewaltig wirke in uns die Gnade, das Gefühl von der Heiligkeit des göttlichen Willens, daß wir unbekümmert um das Ende, nur jeden Augenblick den Angriffen des Bösen, alle unsere Kräfte entgegenstellen." — Da trat Ernst Moritz Arndt mit seinem „Geist der Zeit" und mit seinen „Fragmenten über Menschenbildung" auf, um gleichfalls für die heilige Sache deutscher Freiheit und deutschen Lebens zu kämpfen und dabei auf die Erziehungsprincipien Pestalozzis hinzuweisen: „Wie soll ich dich nicht edel nennen, Mann, in einer Zeit, wo alles in Lebensangst untergeht, wo der Geiz und das Privatinteresse aus Schwäche gar nichts Gemeinschaftliches und Gemeinbürgerliches mehr anerkennen wollen? Wer in solcher Zeit hintreten und für die Kleinen und Unterdrückten im Volke leben und wirken kann, wer von einer solchen Zeit, die alles nach der Wirkung und dem Schimmer, nichts nach dem Willen und der Lebenswärme berechnet, nichts weiter verlangt, als darin leben zu dürfen, den können wir einen Heros, einen Bekenner und Märtyrer der Humanität nennen." — Auch F. L. Jahn redete: „Traurig ist es, die Männer als ausländische Affen und Gecken und Narren zu sehen, Zeitgenossen, die in einen Fremdenbalg geschlüpft sind, dem Deutschschofel aus Paris huldigend, was aus giftigem Schlunde Deutschland beschmeißt. Unheil, Unglück, Schmach, Schande, Elend, Fluch, Verderben und Tod über jedermann in jeglichem Volke, der vom Auslande das Heil und den Heiland erwartet. Das frühe Lernen fremder Sprachen, wo die Kinder nicht Vater und Mutter rufen und guten Tag und ruhige Nacht grüßen, Lebewohl und Glück auf wünschen dürfen, taugt nichts. Daraus kommt

der Sprachwirrwarr, daß die vielsprechenden Leute nicht mehr reden können, und sich mit Geschwabbel und Geschnatter behelfen, was Conversation heißt. Mehr- oder gar Vielsprecherei in der Kindheit und Jugend ist Blenden der Anschauung, Nothzucht des Gedächtnisses und Entmannen des Sprachvermögens. Jede Schule, wo eine fremde lebende Sprache schulplanig gelehrt wird und als höchst nothwendiges Bindemittel gilt, legt dem Volksthum einen Hinterhalt zum Ueberfalle für den Feind. Durch das Schulgebrüll der Schulkinder in der Lebensfrühe lernen sie sich aus der Deutschheit heraus. Mit den fremden Sprachen lagert sich eine fremde Besatzung in Kopf und Herz; das Gemüth ist dann von frembem Geiste besessen. Durch das Erpichtsein auf fremde Sprachen behelligen wir die armen Kinder mit so vieler Lapperei, daß ihr Wissen, wie ein Plundermatz, umherfährt. Die edle Zeit wird durch die Sprachüppe verdorben; es bleiben nur verstohlene Augenblicke für die Naturkunde, die doch der Mensch nie auslernt. Wer fremde lebende Sprachen künftig braucht, mag sie lernen. In die Volksschule gehören sie darum nicht. Da hat nur die Muttersprache Sitz und Stimme. Der Wehrmann von der Feder gehört zu den Gelehrten; der Krieger vom Leder braucht vollends nur die Muttersprache. Gnade soll er vom Feinde nicht begehren. Wer Gott vertraut, brav um sich haut, kommt nicht so leicht zu Schanden. Durch fremde lebende Sprachen in deutschen Volksschulen werden wir deutsche Leibeigene auf eigenem Boden, Frohnknechte und Sprachsklaven fremder Völker. Die Aeltern, so ihre zarten Kinder zu wälschem Gespräch zwingen, ächten, verbannen und enterben die Unmündigen, machen sie rechtlos, schutzlos, schirmlos, arm und bloß, rauben ihnen das Pflichttheil der Muttersprache. Die deutsche Volksschule soll deutsche Menschen bilden, die Lehrzeit — Fachmenschen, Geschäftsleute, Gewerbstreiber; es ist wahre und wirkliche Sclavenabrichtung, wenn jedes Alter und Amt, jeder Stand, Beruf und Gewerbe, jede Lebensart, Kunst, Wissenschaft — seine eigene Schule hat; so müßten wir noch eine eigene Nachtwächterschule haben". — Da kam der Freiherr von Stein, um dem Rufe nach deutscher Freiheit und deutscher Nationalität einen entsprechenden Ausdruck zu geben. Er schuf einen freien Bauernstand und stellte an die Stelle der kastenartigen Trennung ein vor dem Gesetze gleichberechtigtes Bürgerthum her. Dabei aber erkannte er wohl, daß nur die Bildung frei mache, und darum nur durch eine wahrhaft naturgemäße Erziehung aus der Knechtschaft zur Freiheit zu gelangen wäre. Deshalb schreibt er 1810: „Gibt es Gründe zu

dem Glauben an eine beſſere Zukunft, an ein nahes Ende des Zuſtandes der Sklaverei, worin wir leben, ſo iſt es um ſo mehr Pflicht, die Gemüther zu ſtählen und zu ſtärken, indem man kräftige und edle Grundſätze aufrecht erhält, die des Sklavenſinnes bekämpft, und auf dieſe Art dem Geiſte des Zeitalters, d. h. der Genußliebe, der Trägheit, der Unheiligkeit oder Gleichgültigkeit gegen Meinungen und Grundſätze entgegenwirkt, der ſich beſonders in den oberen Klaſſen ſo verderblich äußert. Es iſt aber nicht hinreichend, die Kräfte des folgenden Geſchlechts zu entwickeln. Dieſes würde vorzüglich kräftig geſchehen durch die Anwendung der Peſtalozziſchen Methode, die die Selbſtändigkeit des Geiſtes erhöht, den religiöſen Sinn und alle edleren Gefühle der Menſchen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert und mit entgegenwirkt".

So war der Boden geebnet, auf dem Peſtalozzis Geiſt einziehen konnte. In Preußen wurde bereits 1810 ein Schüler Peſtalozzis, Zeller, nach Königsberg berufen, wurden 1810—1812 Zöglinge nach der Schweiz zu Peſtalozzi geſchickt, um von dort den neuen Geiſt und die Methode nach der Heimath zu verpflanzen. Die bedeutendſten preußiſchen Schulräthe Chriſtian Weiß und v. Türk, und die hervorragendſten Seminardirectoren, wie Harniſch und Dieſterweg, ſchmückten ſich mit Peſtalozzis Namen und wurden von Peſtalozzis Geiſte getragen. — Die anderen deutſchen Staaten eiferten Preußen nach. 1814 folgte Schleswig-Holſtein mit einer neuen Schulordnung. 1817 ordnete Naſſau ſein Volksſchulweſen auf neuen Grundlagen. 1819 beſſerte Reuß-Schleiz, 1820 Frankfurt das Volksſchulweſen. In Weimar erſchienen 1821 und 1822 neue Regulative für Volksſchulen. In Heſſen-Darmſtadt wurden 1832, in Gera 1833, in Sachſen 1835, in Baden und Württemberg 1836, in Hannover 1846 Schulpläne entworfen. Neue Schulen und Schulklaſſen, wie beſſere Schullokale traten auf. Die Aufgabe der Volksſchule wurde anders gefaßt: ſie war zur Zeit der orthodoxen Erziehung eine Chriſtenthumsſchule geweſen; ſie war in der abſtract menſchlichen Erziehungsperiode eine Kenntnißſchule geworden; jetzt trat ſie als Kraftübungsſchule auf, und formale Bildung, harmoniſche Uebung und Bildung aller Seelenkräfte ward das Loſungswort. Man ſetzte neue Schulbehörden ein, und die Geiſtlichen blieben in den meiſten Ländern nur noch als Beauftragte des Staates Schulaufſeher und Schulvorſteher. Der Unterricht wurde zur Regierungsſache gemacht und den Volksvertretern Theilnahme an der Schulgeſetzgebung gewährt. Die Lehrergehalte

wurden in etwas verbessert. Die Lehrpläne derselben erweiterten sich: die nassauische Schulordnung von 1817 zählte als Lehrgegenstände der gewöhnlichen Volksschule auf: Richtiges Sprechen der Muttersprache, Religion und Sittenlehre, Singen, Lesen, Recht- und Schönschreiben, Verfertigung christlicher Aufsätze für das gewöhnliche bürgerliche Leben, Rechnen, gemeine Erd- und Himmelskunde, allgemeine Kenntniß der Geschichte, Naturgeschichte, Natur- und Gesundheitslehre, allgemeine landwirthschaftliche und Gewerbskenntnisse. Der Grundsatz der Anschaulichkeit kam bei allen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung. Man forderte, daß sich an den Unterrichtsgegenständen die Denkkraft des Schülers selbständig entwickle, — der Schüler alles mit Bewußtsein lerne und thue, — der Fortschritt in jedem Lehrgegenstande stufenweis und stetig, in lückenloser Reihenfolge geschehe. — Die Lehrer gewannen an allgemeiner Achtung: mehrere Volksschullehrer beförderten das Schulwesen durch gediegene Schriften. Für die Bildung der Volksschullehrer ward in neu errichteten und neu organisirten, selbständigen und mit hinreichenden Lehrkräften versehenen Seminarien gesorgt. Neu gegründet wurden Seminare 1801 in Oberglogau, 1802 in Ahlfeld in Hannover, 1803 in München (das 1811 nach Freising verlegt wurde), 1804 in Marburg, 1805 in Bamberg, 1807 in Lübeck und in Arenberg, 1809 in Nürnberg (später nach Altdorf verlegt), 1810 in Braunsberg, 1811 in Karalene, in Zittau und Eßlingen, 1813 in Dillingen, 1816 in Köslin, 1817 in Potsdam, Graudenz, Neuzelle, Eisenach, Bautzen, Kaiserslautern, Friedberg, 1818 in Neuwied, 1819 in Bromberg, in Bensheim, 1820 in Erfurt und in Mörs, 1821 in Schleiz, 1823 in Brühl, 1824 in Osnabrück, 1825 in Büren, in Gmünd, in Dresden (das v. Fletscherſche), 1830 in Gera, 1832 das Seminar für Stadtschullehrer in Berlin ꝛc. An diese Seminare machte man neue Forderungen. Vom Seminarlehrer verlangte man Charaktertüchtigkeit, Lehrbefähigung im Allgemeinen, allgemein wissenschaftliche und vollständige theoretisch-pädagogische Bildung. Von der Seminarbildung forderte man tüchtige Charakterbildung der Seminaristen, theoretische und praktische Kenntnisse der Pädagogik. Auch hierfür waren die preußischen Lehrerbildungsanstalten, welche im Ganzen nach Diesterwegischen Vorschlägen, wie solche in dem von ihm entworfenen Lehrplan für das Seminar zu Mörs zu Tage traten, lange Zeit Vorbilder für Deutschland. Im ersten Jahre herrschte in denselben noch die formelle, im zweiten die materielle

Bildung der Seminariſten und im dritten ihre praktiſche Bildung und Anleitung in der Schule vor. Das eigene Denken und Urtheilen, überhaupt die eigene, freie Geiſtesthätigkeit anzuregen, war Hauptzweck bei jedem Unterricht. Man war allem todten Lernen und Gedächtnißwiſſen, allem mechaniſchen Nachſprechen ꝛc. im hohen Grade abhold. Die Lehrer in den Schulen ſollten Geiſt haben, um Geiſt anzuregen. Hinſichtlich der materiellen Bildung kam es weit mehr auf Gründlichkeit, als auf den Umfang der Kenntniſſe an; denn nur Gründlichkeit der Kenntniſſe macht den Lehrer fähig, mit Nutzen zu lehren und mit Erfolg weiter zu ſtudiren. Alles Lernen und Wiſſen der Seminariſten aber — das war Grundſatz — bleibt unfruchtbar, und ein Seminar genügt kaum halb ſeiner Beſtimmung, wenn jenes nicht alsbald praktiſche Beziehung erhält, und wenn die Zöglinge nicht, die Anſtalt verlaſſend, das Erlernte ſchon unter guter Leitung methodiſch angewendet haben, und aus Erfahrung wiſſen, was ſie thun und wie ſie es thun ſollen. Dies aber zu erreichen, iſt es nicht genug, daß die Seminariſten nur dann und wann geübte Lehrer unterrichten ſehen, und hören, oder ſelbſt bisweilen vereinzelte Unterrichtsſtunden übernehmen; ſondern es iſt ein längeres Leben und vielſeitigeres Wirken von ihrer Seite in der Schule und unter den Kindern, beaufſichtigt und geleitet von den Seminarlehrern, nothwendig; es muß ihnen der ganze Schul- und der vollſtändige Unterrichtsplan für jedes einzelne Fach genau bekannt ſein, durch ſelbſt ertheilten, längere Zeit fortgeſetzten, zuſammenhängenden Unterricht in jenem Gegenſtande müſſen ſie Tact für die Behandlung deſſelben gewinnen.

Dieſer Geiſt durchdrang die Volksſchule nach allen Seiten hin, die einklaſſige und die mehrklaſſige, die Dorfſchule und die Bürgerſchule. Die erſtere ward beſonders noch dadurch gehoben, daß die Zeit für ſie nach einer Fortſetzung und Fortentwicklung der ſchon in der Volksſchule vertretenen Zwecke einer allgemeinen Volksbildung mit beſonderer Rückſicht auf das praktiſche Leben ſtrebte, — nach einer **Fortbildungsſchule**, die entweder als Sonntagsſchule auftritt und dann als Unterrichtsgegenſtände Leſen, Rechnen, Schreiben, Singen, deutſche Sprache und gemeinnützige Kenntniſſe umfaßt, oder als landwirthſchaftliche Fortbildungsſchule eingerichtet iſt und als ſolche an Winterabenden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthſchaftsbetriebes gibt. So mangelhaft auch dieſe Fortbildungsſchulen für das Land noch ſind: ſie ſind die Anfänge für eine weitere Entwicklung der Volksbildung;

denn während die bisherige Schule das Kind abgeben mußte, wo es eben begann tiefer nachzudenken und den Werth des Unterrichts zu schätzen, ihn daher auch mehr zu benutzen, ist in den Fortbildungsschulen das Mittelglied zwischen Schule und Leben gefunden, wo einerseits befestigt und erweitert wird, was die Schule gegeben, und andrerseits auf Verwerthung des Gelernten in der Praxis hingearbeitet werden soll. Die Fortbildungsschulen können jedoch nur dann erst recht gedeihen, wenn durch die Gesetzgebung die männliche Jugend bis zum 18. Jahre verpflichtet ist, im Winter vier mal Abends von 6—8 Uhr und im Sommer jeden Sonntag an dem Unterrichte Theil zu nehmen, und wenn die Lehrer in den Seminaren eine solche Bildung erhalten, daß sie zum Unterricht, wie ihn die Fortbildungsschule fordern muß, befähigt sind, — eine Forderung, die, wenn sie erfüllt ist und der Lehrer sodann Leiter der Fortbildungsschule zugleich wird, diesem erst die gebührende Stellung geben kann. Auch die höhere Volksschule — die Bürgerschule — hat ihre Fortbildungsschulen erhalten: Die kaufmännische Fortbildungsschule trennt die Handelsfächer (Handelscorrespondenz, Buchführung, Handelsrecht, Correspondenz in französischer und englischer Sprache 2c.) von den übrigen Unterrichtszweigen und geht mit diesen neben der Lehrzeit des Kaufmanns her. — Die gewerblichen Fortbildungsschulen beschränkten ihren Unterricht ursprünglich auf den Sonntag und vertraten an vielen Orten die Sonntagsschulen, gingen indeß an anderen neben denselben her und waren allein nur Zeichenschulen, bis sie den Unterricht über die Abende der ganzen Woche ausdehnten und dann neben dem Zeichnen im Modelliren, in der elementaren Mathematik, in der Naturlehre, in Geschäftssätzen 2c. unterrichten.

Der Werth der Bildung wird allein von den Gebildeten erkannt; sie waren es daher zuerst, welche ihren Kindern die Wohlthat der geistigen Entwicklung zu verschaffen suchten. Aus den lateinischen Schulen entstanden die Gymnasien unserer Tage, und die Realschule löste sich von ihnen los, als das Leben mit seinen weitverzweigten Interessen, seinen Erfindungen und Entdeckungen eine größere Berücksichtigung seiner nächsten Bedürfnisse von Seiten der Erziehung verlangte. Für die große ungebildete Masse, das sogenannte Volk, wurde trotz der Bemühungen eines von Rochow u. A. nur in einer sehr ungenügenden Weise gesorgt, bis der Apostel der Armen, Pestalozzi, neues Leben in die Bildung der Menge hineinbrachte und eine große sturm- und drangvolle Zeit, die auf eine

Totalverjüngung und Erneuerung des deutschen Lebens hinarbeitete, dem Pestalozzianismus Thür und Thor öffnete. Trotz der Reform des Volksschulwesens blieb es eine Veranstaltung für die ländliche Bevölkerung und die städtischen Armen und erhob sich nicht zu einer allgemeinen Grundlage und einem Fundamentalbaue des gesammten Bildungswesens. Die Schulen gliederten sich vielmehr nach Standes- und Vermögensverhältnissen, entgegengesetzt dem Laufe der Dinge in der Schweiz und in Nordamerika. Der wohlhabende Bürgerstand errichtete für die ihm angehörende Jugend nicht Volksschulen, sondern **Bürgerschulen**, und der Name Volksschule wurde in den Städten höchstens da aufrecht erhalten, wo man im Interesse der Humanität Anstand nahm, die Benennung Armenschule anzuwenden. Die Bürgerschulen wurden im Ganzen besser ausgestattet und erhielten einen weiteren Lehrplan, als die Armenschulen. Sie zerfielen in Knaben- und Mädchenschulen. Der mächtig gewordene Bildungstrieb der Vermögenden drängte nach höheren Zielen, und aus den Bürgerknaben- und Bürgermädchenschulen wurden vielfach höhere Knaben- und höhere Mädchenschulen, die sich den Realschulen näherten, ohne völlig in ihnen aufzugehen. So traten auf den Plan Volksschulen, Bürgerschulen, höhere Bürgerschulen, Realschulen und Gymnasien. In Folge des gänzlichen Mangels an aller logischen und principiellen Gliederung nahmen alle die Schularten auf verschiedenen Gebieten Deutschlands sehr verschiedene Gestalt an, bis endlich die sogenannte höhere Schule wenigstens in Preußen durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom Jahre 1859 eine feste Gliederung erhielt. Obgleich diese Ordnung mehr von oben her decretirt, als durch die Sache selbst dictirt worden ist, hat sie dennoch einen festen Halt in die bis dahin schwebenden Zustände hineingebracht. Und da diejenigen, welche sie aufrecht zu erhalten berufen sind, zwar einerseits der sich überstürzenden Neuerungssucht abgeneigt sind, aber andererseits das genannte Werk weder für unverbesserlich halten noch den principiellen Kämpfen, welche die neue Ordnung der Dinge hervorgerufen hat, ihr Ohr verschließen, so läßt sich erwarten, daß sich auf Grund des Gegebenen und Vorhandenen allmählich eine organisch gegliederte deutsche Nationalschule erheben wird. Nach Wiederherstellung von Kaiser und Reich, welche am 18. Januar 1871 im Schlosse zu Versailles erfolgte, hat die genannte Prüfungs-Ordnung ihren Einfluß mehr oder weniger auf ganz Deutschland ausgedehnt, dieses namentlich durch die militärische Berechtigung, welche sie an die Erringung gewisser Bildungsstufen

knüpft. Die Bundesschulcommission, welche nach 1866 errichtet wurde, ist zu einer Reichsschulcommission erweitert worden. Die Commission, die früher aus drei Mitgliedern, zwei ständigen und einem wechselnden bestand, wurde jetzt durch zwei ständige Mitglieder für das Königreich Württemberg und das Großherzogthum Baden verstärkt, und als auch in Bayern die Militärinstruction von 1868 eingeführt worden und militärische Freizügigkeit zwischen dem Königreich Bayern und den übrigen deutschen Staaten hergestellt war, kam ein ständiges bayrisches Mitglied hinzu, so daß sie jetzt aus fünf ständigen Mitgliedern und einem wechselnden Mitgliede besteht. Sie versammelt sich mindestens zweimal jährlich im Frühjahre in Berlin, im Herbst in einer mitteldeutschen Stadt. Im Herbst 1872 fand die erste Berathung dieser Reichs-Schulcommission in Dresden statt. Als die hauptsächliche Frucht dieser Berathungen erscheint die Einigung in Betreff der Maturitätszeugnisse der Gymnasien. — Die bisherige **Knaben-Bürgerschule** erweiterte die Unterrichtsgegenstände der Volksschule und betonte dabei vorzüglich die Naturwissenschaften. Der Lectionsplan der Bürgerschule zu Leipzig umfaßt: Religionslehre und Bibelkunde, deutsche Sprache, Weltkunde, Geschichte und Geographie besonders des Vaterlandes, Naturkunde und praktische Fertigkeit: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen.

Mit der Ausbildung der Bürgerschule für Knaben geht die der Mädchenschule parallel: beide sind ein Product der Entwicklung des Bürgerthums. **Mädchenschulen** wurden deshalb im 19. Jahrhundert in immer weiteren Kreisen gegründet, um alles, was zur allgemeinen Bildung dient und zum Verständniß der Gegenwart gehört, auch dem weiblichen Geschlechte zu bieten. Die Unterrichtsgegenstände sind in den Mädchenschulen dieselben, wie in den Schulen für Knaben; sie treten jedoch in einer neuen, von der in den Knabenschulen verschiedenen Gruppirung auf, analog der geistigen Organisation des Weibes, indem bei vortretender Gefühlswelt der geistige Horizont desselben vorzüglich von der Kunst und Religion umschrieben wird, und indem, entsprechend dem ganzen Wesen der Frau, ihr Ziel wie ihr Beruf ist: nach der politischen Seite hin: Erziehung der Kinder und damit der Menschheit; — in socialer Beziehung: Gattin und Hausfrau zu sein, wodurch sie Sitte und Leben der Familie und dadurch des ganzen Volkes bestimmt, da die Familie die Grundlage des Volkes ist; — in Rücksicht auf das Eigenthum: werkthätige Liebe. —

Wie die Bürgerschule für Knaben zur „höheren Bürgerschule" hinaufstrebte, so entwickelte sich über die Töchterschule hinaus „die

höhere Töchterschule" — für den höheren Bürger- und Beamtenstand. **Die höhere Töchterschule,** bisher immer noch ein Institut, das nach einer sicheren Grundlage ringt, stellt sich hie und da neben der allgemeinen Aufgabe der Töchterschule noch die besondere, das Mädchen zur ächten Hausfrau und zur anmuthigen Erscheinung im geselligen Umgange zu bilden. Viele der höheren Töchterschulen haben sich in Wirklichkeit jedoch nur letzteres zum Ziel gesetzt und als ihre Producte Zier- und Gefallpuppen erzeugt, die, tiefere Gemüthsbildung entbehrend, alles auf Schein und auf Effectmachen berechnen. Die höhere Töchterschule umfaßt die sämmtlichen Lehrgegenstände der allgemeinen Töchterschule; doch wird der Lehrstoff jedes Lehrgebietes, besonders der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte erweitert, wird in den Kreis der gemeinnützigen Gegenstände die Mythologie gezogen, da ohne sie die deutschen Klassiker nicht verstanden und die plastischen Kunstwerke nicht begriffen werden, — schließt sich dem deutschen Sprachunterricht die Geschichte der deutschen Litteratur und die Lectüre klassischer Werke an, — ist englischer und französischer Unterricht unerläßlich, — muß Zeichnen und Gesang, extensiver und intensiver, geübt werden, und wird die Gymnastik fernerhin nicht ausgeschlossen werden, nachdem schon 1827 Miß Maria Mahon in England in einer Turnschule kallisthenische Uebungen leitete, auch in der Schweiz (in Burgdorf, Bern 2c.) Turnübungen für Mädchen eingerichtet sind 2c. Die weiblichen Handarbeiten steigen in der höheren Töchterschule zum feinen Nähen und Sticken hinauf; doch ist hierbei sorgfältig zu verhüten, daß die Schülerinnen am Stickrahmen und bei den Perlen — der Zerstreutheit und dem Nachhängen ihrer subjectiven Gedankenreihe anheimfallen, oder daß sie dabei den Sinn für Kochen und Backen, für Gemüse- und Obstbehandlung, für Waschen 2c. verlieren. —

Zur Regelung des Mädchenschulwesens wurden im Jahre 1873 im Unterrichtsministerium zu Berlin unter dem Vorsitze des Ministers Falk Conferenzen Sachverständiger abgehalten. Es wurde auf diesen Conferenzen eine Sonderung der Mädchenschulen in „Mittelschulen" und höheren Schulen beliebt, eine genaue Bestimmung beider Schularten nach Umfang, äußerer und innerer Einrichtung gegeben und Normen für die Lehrerinnenbildung und Lehrerinnenprüfung aufgestellt. 1874 ist eine Prüfungsordnung für Lehrerinnen erschienen, welche sich den auf der Conferenz festgestellten Forderungen und Bestimmungen genau anschließt. Die Unterstützung von Privatanstalten aus öffentlichen Mitteln erschien der Conferenz nicht

wünschenswerth; dagegen gesteht sie ihnen die Berechtigung öffentlicher Schulen zu, wenn sie dem von ihr aufgestellten Normalplane genügen. Also ist auch auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens eine genaue und umfassende Regelung von oben her im Anzuge.

Zunächst und zuhöchst entfaltete sich der Pestalozzische Geist der Rüstigkeit und Rührigkeit in den von erbarmender Liebe getragenen Schulanstalten, sowie in Hebung der ersten Kindheitserziehung. **Blindenanstalten,** die zuerst von Valentin Hauy 1784 begründet waren, verbreiteten sich seit 1808 von Wien aus über ganz Deutschland, so daß es gegenwärtig mehr als 25 Institute giebt, für die Knie, Zeune, Jäger, Wolke, Klein, Sturm 2c. Anleitungen gaben, und die in Hinsicht auf die Typlo-Pädagogik in vier Richtungen auseinander gehen. Die technische Richtung läßt die technische Ausbildung der Zöglinge vorherrschen und beschäftigt sie besonders mit Musik und mit Handarbeiten, Korbflechten, Stricken, Spinnen, Seilern, Bürstenmachen 2c., daneben religiösen Unterricht und etwas Kopfrechnen; — diejenigen, bei welchen der Grundsatz der intellectuellen Bildung dominirt, führen ihre Zöglinge mehr an die gebildete Gesellschaft heran, können sie jedoch oft auch nicht vor Selbstüberschätzung und vor Verachtung mancher zum Leben gehörenden manuellen Fertigkeiten bewahren; — das philanthropische Princip will dem Blinden durch ein bequemes Befriedigen seiner Bedürfnisse und durch ein mehrjähriges Zusammenleben mit seinen Leidensgefährten einige genußreiche Jahre bereiten, an deren Reminiscenz er sich späterhin erlaben soll; — die eklektische Richtung endlich beruht auf der Ueberzeugung, daß einem jeden, dessen Vernunft die Natur nicht unlösbare Fesseln anlegte, eine den geselligen Verhältnissen, in welchen er leben soll, angemessene Körper- und Geistesbildung zukommen muß, wobei die Eigenthümlichkeit eines jeden die specielle praktische Richtung bestimmt. **Der Taubstummenunterricht** begann schon 1570 durch Pedro de Ponce und den Pfarrer Pascha († 1578). Schriften über denselben finden sich von Schott († 1666), Harsdörfer, Holder, Morhoff, Mallinkrot (1610 bis 1690), Amman (1692 „Surdus loquens") 2c. Der Abbé de l'Epée in Paris und Heinicke in Leipzig waren die ersten, die den Taubstummenunterricht zur Aufgabe ihres Lebens machten und ihn auf feste Grundsätze zurückführten, wodurch sie die Stifter der beiden Hauptrichtungen in der Taubstummenunterrichtsmethode wurden, — der deutschen und französischen Schule, von denen jene als Ziel des Unterrichts

Befähigung fürs praktische Leben hinstellt, darum außer der Schriftsprache möglichste Ausbildung der Lautsprache und nur die natürliche Geberdensprache als Vermittlerin des Unterrichts fordert, — de l'Epée aber intellectuelle Bildung ohne Rücksicht aufs praktische Leben erzielen wollte, die Lautsprache für zeitraubend hielt, sich darum auf die Schriftsprache beschränkte und daneben eine künstliche Geberdensprache einführte. Die nun geschaffenen Taubstummeninstitute waren geschlossene Anstalten, die vornehmlich auch Taubstumme zu Taubstummenlehrern heranzubilden erzielten und vorschlugen, Taubstummenkolonien zu errichten, in denen nur Taubstumme zusammenleben, Handwerke und Künste betreiben, sich verheirathen, sich im Verkehr untereinander bilden 2c. Seit 1818 ist das Isolirungssystem aufgegeben, und die Taubstummeninstitute wurden erweitert und vermehrt, wie in Dänemark, oder der Unterricht der Taubstummen ward nach Grafers Vorschlag den Volksschullehrern übergeben, wie in Preußen, Bayern, Württemberg, oder wie in Oesterreich nach Czechs Rathe den Ortsgeistlichen unter Mitwirkung der Schullehrer. Czech schlug zugleich vor, Lehrstühle auf Universitäten und geistlichen Seminarien für „die Taubstummen-Bildungs-Wissenschaft" zu errichten; in Preußen werden Lehrer zu einem vier- oder sechswöchentlichen Cursus nach einer Taubstummenanstalt berufen, um sich dadurch für den Taubstummenunterricht zu befähigen, oder es sind mit den Hauptseminarien Taubstummenschulen verbunden, wo dann die Seminaristen während des Seminarcursus zum Taubstummenunterricht herangezogen werden. Nach de l'Epée und Heinicke entstanden Taubstummenanstalten an allen großen Stapelplätzen der Cultur: Deutschland besitzt ungefähr 70 Erziehungsinstitute für Taubstumme. Schmalz und in neuerer Zeit vorzüglich Hill haben in ihren Schriften Einsicht in das Wesen und in die Litteratur des Taubstummenunterrichts in Deutschland, Neumann über die Anstalten in Frankreich durch sein Buch „Die Taubstummenanstalten in Paris" gegeben, — Jäger, Reich und Sägert haben Anleitungen zum Sprachunterricht, Schulz, Wilke 2c. Hülfsmittel für den Anschauungsunterricht der Taubstummen geliefert. —

Neben den Blinden- und Taubstummeninstituten ward seit der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts **die Erziehung der Kretinen und Blödlinge** mehr in Beachtung gezogen. Aus der Theorie ging jedoch diese Erziehung erst entschieden heraus und in die Praxis über, als der Schweizer **Guggenbühl** sein Leben und Streben der Erlösung

der Kretinen widmete und 1841 seine Kretinen-Anstalt auf dem Abendberge errichtete. Guggenbühl hat zuerst und nachhaltig die Idioten- und Kretinenfrage angeregt und durch sein Beispiel praktische Bestrebungen auf diesem Gebiete hervorgerufen. Unabhängig von ihm machte 1842 der Director der Taubstummenanstalt zu Berlin, Sägert, einen Anfang der Blödlingserziehung, indem er bestrebt war, den Blödsinn auf intellectuellem Wege zu heilen und demnach die Behandlung desselben auf psychologische Gründe zu stützen. —

Neben dem physischen Elend suchte die Pädagogik der Neuzeit vor allem auch die physische Armuth mit den aus ihr hervorgehenden Gebrechen zu heben und die armen, verlassenen und verwaisten Kinder zu verständigen Menschen, zu ächten Christen, zu thätigen Staatsbürgern zu erziehen. Dahin strebte vor allem **Philipp Emanuel von Fellenberg**, „der Stifter von Hofwyl", wie er sich gern nannte, weil er im Wylhof 1804 sein pädagogisches Gemeinwesen gründete, das arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch vorzugsweise landwirthschaftliche, aber auch gewerbliche Arbeit mit daneben fortgehendem Unterricht zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu bilden. Seine Ansichten faßten sich in dem Wahlspruche zusammen: Bete und arbeite! Zucht, gute Gewöhnung und besonders Gewöhnung zu den Arbeiten des Landbaues und der damit verbundenen Handwerke war für Fellenberg die Hauptaufgabe; Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Anschauungslehre waren daneben die Unterrichtszweige. Er war der festen Ueberzeugung, der wahre Vortheil der Menschheit erheische es, daß das Volk seinen Beruf mit Lust und Liebe, nicht bloß maschinenmäßig oder aus Noth und Gewinnsucht treibe. Und auf Grund dieser Ueberzeugung wollte er die Armuth aus ihrer Versunkenheit zu diesem Ziele emporziehen.

Die rechte Hand Fellenbergs war **Wehrli**, der die Schule in Hofwyl zur Musterhaftigkeit erhob, so daß „Wehrlischulen" in allen Gegenden in und außerhalb Europa entstanden. —

Pestalozzi und Fellenberg wurden mit ihren Anstalten die Retter der Kinder, die durch Beispiel der Aeltern, durch Armuth 2c. demoralisirt waren, — wurden dadurch zugleich die Anreger zu weiterer Stiftung von **Rettungshäusern**, nachdem schon 1686 der Domherr Th. Odescalchi im Michaelshospitale und 1688 R. Young in London die ersten Anstalten dieser Art errichtet hatten. Einen weiteren Anstoß für Bildung von Rettungshäusern gab Johannes Falk mit seiner ersten deutschen, 1813 zu Weimar gegründeten

Rettungsanstalt. Den Mittelpunkt derselben bildete eine zur Erziehung, Versorgung und Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Die Kinder wurden in Familien untergebracht, die schon confirmirten Knaben zur Erlernung eines Handwerks Meistern übergeben. Die Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Kasse des Vereins, sondern in mehr persönlicher Weise, indem die einzelnen Vereinsmitglieder sich einzelner Kinder, die zum Zweck genauer Bekanntschaft zuerst eine Zeit lang in Falks Hause gewesen waren, annahmen. — Bei Falk finden wir schon das Noviziat, und in der Heranbildung der Begabteren die Einrichtung der „Brüderanstalt" im voraus angedeutet. Der Unterricht wurde nach Umständen auf verschiedene Weise uud zu verschiedenen Zeiten ertheilt: einige Zöglinge empfingen ihn in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Ortes; für die jungen Handwerker wurde in einer Sonntagsschule gesorgt, zu deren Besuch dieselben in contractmäßiger Uebereinstimmung mit dem Lehrmeister verpflichtet, und in der Bibellesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen die Unterrichtsgegenstände waren; die Mädchen gingen in die Näh-, Spinn- und Strickschule; an den an jedem Abend von Falk gehaltenen „Bibelstunden" nahmen die Knaben Theil, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollten: in ihnen wurde nicht bloß gelesen und gelernt, sondern auch Musikunterricht ertheilt.

Die Bestrebungen Falks waren von rein humanem Interesse dictirt und getragen. Weiterhin jedoch bemächtigte sich der Anstalt für Besserung verwahrloster Kinder der Orthodoxismus der Neuzeit, wodurch sie, zu Werkzeugen extrem kirchlicher Richtungen gemacht, einem selbstverschuldeten und wesentlich hemmenden Mißtrauen begegnen mußten. So das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg, 1833 von Wichern gegründet. —

Auch die Findel- und Waisenhäuser rief die Neuzeit zu neuer Blüthe. **Findelhäuser** treten vorwiegend in den römisch-katholischen Ländern auf, weil man in ihnen jedes dargebrachte oder ausgesetzte Kind unter der Voraussetzung, daß es unehelich sei, unbedingt ohne weitere Nachfrage aufnimmt. Die Anklagen, welche die **Waisenhäuser** am Ende des 18. Jahrhunderts erfuhren, weil sie einer gesunden Pädagogik nicht Rechnung trugen, — und welche die Veranlassung wurden, daß man die Waisen zum Theil aus den Waisenhäusern nahm und in Kost auf das Land 2c. gab, wurden im 19. Jahrhundert soviel als möglich durch Aufhebung ihres Grundes getilgt und dagegen die Waisenhäuser den Forderungen des christlichen Humanismus

gemäß organisirt, da man erfuhr, daß ein großer Theil der sogenannten Pflegemütter die Kinder nur zur Befriedigung ihrer eigennützigen Absichten zu sich genommen hatte und auf das Wohl der Pfleglinge wenig Rücksicht nahm, dieselben vielmehr in Hinsicht auf ihre geistige Bildung gänzlich verwahrlost wurden, ein beträchtlicher Theil auch in Hinsicht des körperlichen Zustandes zu Schaden kam. Nur noch als Ausnahmen waren in der neueren Zeit Waisenhäuser, in denen nichts als ein nothdürftiges Lesen, Schreiben und Katechismusherſagen gelehrt wird, in welchen das frühere Uebermaß von Singen, Beten und Kirchgehen zum großen Schaden ächt religiöser Bildung vorherrscht — bis die neueste Zeit auch hier die Reactionsgelüste von neuem aufpflanzte. —

Die drückende Armuth in den untern Ständen, deren Ausfluß, vorzüglich in den größeren Städten, geistige und körperliche Verwahrlosung ist, — besonders im zarten Kindesalter, welches der einsichtsvollen Pflege am meisten bedarf, — hat den christlichen Humanismus zur Anlegung von **Krippen** geführt. Marbeau ist der Erfinder derselben. Die Krippe soll an die Stelle der Mutter treten. Durch sie werden die Kinder in Verhältnisse gesetzt, unter welchen, durch Abhaltung aller vermeintlichen Schädlichkeiten und strenge Durchführung einer zweckmäßigen Lebensordnung, die Gesundheitszustände derselben einer möglichst günstigen Gestaltung entgegengeführt werden. — In Paris wurde 1844 die erste, 1851 die achtzehnte Krippe errichtet; 1855 hatte Frankreich bereits über 400. 1849 folgte Wien; 1855 waren daselbst 8; darauf in Dresden, Leipzig, Hamburg, Berlin, Frankfurt a/M. Die größten derartigen Anstalten sind in Paris und Wien. —

Den Grund der **Kinderbewahranstalten** legte noch vor 1780 der durch seine großartige Wirksamkeit berühmte Oberlin im Steinthal im Elsaß. Da die Aeltern, stets mit ihrem Gewerbe oder ihrem Ackerbau beschäftigt, die Kinder nicht hinlänglich beaufsichtigen konnten und daher zu befürchten war, daß, wenn man sie sich selbst überließe und ihnen erlaubte, auf den Straßen zu spielen, sie mancherlei Gefahren ausgesetzt und schlechte Gewohnheiten annehmen würden; so ließ Oberlin auf seine Kosten geräumige Zimmer miethen und einrichten, wo solche Kinder unter freundlicher, mütterlicher Leitung von Aufseherinnen, die er selbst mit Hülfe seiner Gattin zu diesem Geschäft gebildet hatte, den Tag nützlich und angenehm hinbrachten. In Gegenwart dieser Aufseherinnen durften die Kinder nur rein französisch sprechen. Die ältesten lernten stricken, spinnen,

nähen; hatten sie sich lange genug damit beschäftigt, so legten ihnen die Aufseherinnen Landkarten, namentlich vom Steinthal oder dessen Umgebung, oder bemalte Kupferstiche über biblische Geschichten vor, wobei sie die nöthige Erklärung zufügten. — Bestimmt organisirt zur Wartung kleiner Kinder ward zuerst eine Anstalt von der Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold, 1802 gestiftet. Sie nahm in dieselbe Kinder auf, die nicht mehr Säuglinge und nicht über vier Jahre alt waren, und deren Aeltern dieser Erleichterung bedurften. Während der ländlichen Arbeitszeit der Mutter von Ende Juni bis Ende Oktober wurden die Kinder den ganzen Tag über versorgt: Morgens 6 Uhr hingebracht, Abends 8 Uhr abgeholt; alles war für Reinlichkeit, Nahrung, Aufenthalt, Pflege, Aufsicht aufs beste bestellt; die Wärterinnen wußten mit den Kleinen gut umzugehen, auch schöne Kindeslieder zu singen; zwölf angesehene Frauen führten abwechselnd die Aufsicht und besuchten die Anstalt oft unvermuthet; sie machten ihre Bemerkungen und übergaben sie wöchentlich der Vorsteherin. Nun entstanden einzelne Anstalten in Deutschland. — Indeß wuchsen auch die Infant-schools in England, die Kleinkinderschulen in den Niederlanden und in Frankreich 2c. kräftig empor, und sie gingen dadurch über die deutschen Anfänge hinaus, daß sie die Kinder nicht bloß nähren und warten, sondern auch geistig entwickeln, vor Verwahrlosung wahren, an Ordnung gewöhnen und durch sinnige Spiele auf den Schulunterricht vorbereiten wollten. — Die deutschen Kinderbewahranstalten suchten, besonders seit 1828, dem nachzukommen: sie halten Kinder von 3—7 Jahren täglich vom Morgen bis zum Abend in ihrer Pflege; die Aufsicht über die Anstalten selbst theilen Frauen, Lehrer und Geistliche.

Die Kinderbewahranstalten müssen, wenn sie wahrhaft segensreich wirken wollen, nach der Vergangenheit ihrer Zöglinge hin, mit den Krippen, und nach der Zukunft derselben, mit der Volksschule in organische Verbindung treten, — müssen diese ihre Zöglinge von den Krippen empfangen und in die Volksschule abgeben. Es muß in denselben für die Leibes- und die Geisteserziehung gleichmäßig und zwar dem Alter der Kinder entsprechend gesorgt werden. Es müssen sich also in den Aufenthaltszimmern niedere Bänke mit Tischen finden; es muß ein Saal zu Spielen und freien Bewegungen vorhanden sein. Hof und Garten dürfen nicht fehlen. Es muß sich vor allem das bloße Bewahren unter einen höheren Gesichtspunkt, unter den der Erziehung, ordnen und demnach in Form

des Spieles das Kind selbstthätig entwickelt werden. Gymnastische Spiele und Gartenarbeiten müssen die Glieder entwickeln und die Körperkraft stärken, — Bausteine, Legetäfelchen, Stäbchen 2c. zur selbstthätigen Beschäftigung und damit zur Geistesentwicklung dienen; es muß das Kind durch eine den Forderungen des kindlichen Wesens entsprechende Methode befähigt werden, seine Vorstellungen und Ideen plastisch in seinen kleinen Werken zu realisiren und in solcher Beschäftigung (Bauen, Falten, Flechten, Modelliren, Zeichnen 2c.) seine erfindende Thätigkeit zu regen. Diese spielende Arbeit, welche oft von Gesang begleitet werden soll, giebt dem Kinde die erste Erkenntniß der Form, Farbe, Größe, Zahl, des Raumes, Stoffes, Rhythmus 2c., bildet den Tonsinn, gewöhnt an Ordnung, Reinlichkeit 2c., — bereitet vor allem für das Leben der Wirklichkeit vor. Das Gefühl wird durch kleine Poesien, Erzählungen 2c. genährt. Der kindliche Glaube wird von der Anschauung aus zu Gott geführt. — Wird dies das Ziel der Bewahranstalten: — dann erwächst das Schulwesen von Grund aus in seiner Wahrheit und Kraft; und wenn auch damit die Erziehung des Hauses und besonders der Mutter nicht ersetzt werden kann, so wird doch eine Ergänzung geboten, die besser ist als eine schlechte Erziehung im Hause, und die sie da möglichst ersetzt, wo sie ganz fehlt, — welche die Kinder gegen Unheil und vor Verwahrlosung sichert, — welche denjenigen Aeltern, die bei treuer Liebe gehindert sind, für ihre Kleinen zu sorgen, zur höchst erwünschten Unterstützung wird, — die den Kindern das für ihre Entwicklung so nothwendige Zusammensein und Zusammenspielen mit Kindern gewährt und dadurch in ihnen bei freiem, selbständigem Bewegen und Handeln, Gehorsam, Ordnung, Gesetzlichkeit, Verträglichkeit und gegenseitige Dienstleistung entwickelt. Da aber, wo die Kinderbewahranstalten solchen Anforderungen entsprechen, ist in ihnen Pestalozzis Geist, eine aus den Anfangspunkten in der Seele des Kindes stetig entwickelnde und kräftigende Erziehung eingeführt, — sind sie zu dem geworden, wohin in Pestalozzis Geiste und consequent aus diesem F. Fröbel die Erziehung der ersten Jahre nach den Naturgesetzen, denen das Kindesleben gehorcht, geleitet hat, — zu „Kindergärten". —

Der Gründer der **Kindergärten** war gleichfalls ein von Pestalozzi Begeisterter. **Friedrich Fröbel** (geb. 21. April 1782, gest. 21. Juni 1852) war, gleich Pestalozzi, von den höchsten Ideen der Zeit getragen und suchte die Erziehung an diese höchsten Ideen anzuknüpfen. So lange noch die Familie nicht von den Idealen

der Menschheit getragen und geleitet wird; so lange die Mutter, die Nachschöpferin Gottes, nicht ihr Leben einsetzt, um nach den Gesetzen der Natur ihr Kind zu erziehen: so lange — davon ging er aus — sind alle Reformen der Schule auf Sand gebaut. Darum belauschte er die naturgesetzliche Entwicklung des kindlichen Lebens und entdeckte zugleich die naturgemäßen Entwicklungsmittel und das Gesetz ihrer Verwerthung. Er fand, daß das Kind bei seinem ersten Emportauchen aus dem Meere der Allgemeinheit und des unbewußten Naturlebens wesentlich ein thätiges, ein äußerlich schaffenwollendes Wesen ist, weil zuerst die Triebe, vor allem der Thätigkeitstrieb im Verein mit den Anschauungsthätigkeiten, in ihm erwachen. Und er fand zugleich, daß durch Regulirung und Verwerthung dieser Naturtriebe das ganze innere und äußere Leben entwickelt wird. In den „Mutter- und Koseliedern" (einem Buche, das in tiefster Innigkeit und Sinnigkeit dem ersten Leben des Kindes nachgeht, aber nach Fröbelscher Weise oft nur schwülstig und unbeholfen die Ideen, die es darstellen will, zur Anschauung zu bringen vermag) hat er deshalb den ersten Drang des Kindes nach Bewegung ins Auge gefaßt und der Mutter Anleitung gegeben, wie sie ihrem Kleinen hülfreiche Hand zum Gebrauch seiner Glieder bieten soll. Er ist sodann zur Organisation von der weiteren Thätigkeit des Kindes fortgegangen: zum Spiel. Fröbel hat hierbei gefunden, daß das Spiel die Arbeit, das Sichausleben und zugleich die Lebenslust des Kindes ist, daß ihm aber auch deshalb die Spielsachen die liebsten, welche die einfachsten sind, aus denen er selbst das Meiste machen kann. Daß es alsbald das kostbare Spielzeug zerbricht und dann sich mehr über das zerbrochene (weil es nun sein eigenes Werk geworden), als vorher über das fertige freut, war für Fröbel der Fingerzeig, was er dem Kinde zu bieten habe. Er bot ihm zwei Reihen von Beschäftigungsmaterial. In der einen Reihe, welche Kugel, Walze, Würfel, Baukasten, Legetafeln ꝛc. umfaßt, ist der Stoff bestimmt, begrenzt: das Kind hat mit dem gegebenen Material zu gestalten und muß das Geschaffene zerstören, um neues darzustellen. Die zweite Reihe liefert unbestimmten Stoff, wie Papier zum Ausstechen, Flechten, Falten, Ausschneiden ꝛc.: was das Kind geschaffen hat, bleibt neben dem andern, was es neu schafft. Beide Reihen aber beginnen mit dem Punkte, resp. mit der ihm entsprechenden Kugelform: der Grundform und dem Urelement, aus dem alles, was entsteht und besteht, geworden ist. In der ersten Reihe ist dem Kinde die Kugelform gegeben — im Ball; in der

zweiten Reihe ſucht ſich das Kind ſelbſt den Punkt — beim Ausſtechen. So ergänzen ſich beide Reihen, wie auch beide bald neben einander als Spielmaterial verwendet werden ſollen. Durch alle dieſe Spiele aber, durch die Spiele mit dem Ball, der Kugel und den Baukäſten, ſowie durch das Spielen mit Legetafeln und Stäbchen, durch das Flechten, Zeichnen, Ausſtechen, plaſtiſche Geſtalten, durch den Geſang, durch Pflege von Pflanzen und Thieren, ſowie durch die Körperübungen will Fröbel aller leiblichen und geiſtigen Thätigkeit, ſich zu äußern, Gelegenheit geben; der Bewegungstrieb erhält in der Spielgymnaſtik ſeine Nahrung; der Wiſſenstrieb wird durch Uebung der Sinne und der Beobachtungsvermögen normirt und entwickelt; der Thätigkeitstrieb bekommt durch freithätige Beſchäftigungen Gelegenheit zur naturgemäßen Bildung; Idealität wird durch Bilden ſchöner Formen, durch Geſang, durch Zeichnen ꝛc. angeregt und genährt. — Innerlich-äußerliche Thätigkeit will Fröbel in dem Spiel und durch das Spiel erzielen, an der Stelle der Worte beim Kinde Thaten hervorrufen, Leben ſetzen, wo bisher nur Abſtractionen herrſchten. Darum giebt er der Mutter ſtatt eines Buches Beſchäftigungsmittel. Und darum und dazu auch ſchuf er den Kindergarten. Der Kindergarten will, wie Fröbel ſagt, das Kind wieder in die Natur, zur Natur, in den Garten und durch den Garten führen, damit es früh erkenne: Was Gott einte, ſoll der Menſch nicht trennen. Er will die Spielmittel, die Fröbel als die naturgemäße Nahrung des erſten Kindheitslebens gefunden hat, verwerthen, und zwar nach dem Geſetz verwerthen, auf dem alles Leben des Weltalls ruht und nach dem ſich alles, was iſt, entwickelt, — nach dem Geſetz der Vermittlung von Satz und Gegenſatz, ſo daß z. B. das Kind mit zwei Bällen von entgegengeſetzten Grundfarben (blau und gelb) ſpielt, worauf es einen Ball, der die zwiſchen beiden vermittelnde Farbe (grün) trägt, erhält; oder ſo, daß dem Kinde als Spielzeug die Kugel und deren Gegenſatz, der Würfel, ſowie die zwiſchen Kugel und Würfel vermittelnde Walze gegeben wird. Darum heißt auch Fröbels erſtes Spiel- und Arbeitsgeſetz: Suche vom Gegebenen den Gegenſatz zu finden, und zwiſchen beiden die Vermittlung, welche die Gegenſätze eint. Mit dieſem Geſetz arbeitet Fröbel dem letzten Ziele der Erziehung und des Menſchenlebens überhaupt entgegen, — der Lebenseinigung, d. i. der Selbſteinigung, der vollſten Concentrirung und Harmoniſirung in ſich — der Welteinigung, der liebenden Hingabe an die Menſchheit und an die Natur — — der Gott-

einigung, dem unaufhörlichen Streben, das eigene Wesen zu vergöttlichen. —

Staatliche Anerkennung hat der Kindergarten zuerst, und zwar bis jetzt ausschließlich und allein, in Oesterreich erhalten. Das Kaiserreich, das durch ein Gesetz vom 14. Mai 1869 das Volksschulwesen geregelt, hat auch die Kindergärten in den allgemeinen Schulorganismus eingereiht. Das betreffende Gesetz handelt erstens vom Zweck und der Einrichtung der Kindergärten, zweitens von der Heranbildung der Kindergärtnerinnen und endlich von der Vorbildung der weiblichen Jugend durch den Kindergarten für Erziehung und Kinderpflege.

Wie sehr die Fröbelsche Sache bereits an Boden gewonnen hat, bewies die Feier seines hundertjährigen Geburtstags am 21. April 1882, die in verschiedenen Städten Deutschlands, am großartigsten aber in Dresden stattfand unter der Leitung seiner Hauptapostelin, der Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow und des von ihr gegründeten allgemeinen Erziehungsvereins. Festredner war Wichard Lange, der gründlichste Kenner der Fröbelschen Bestrebungen.

Das deutsche Volksschulwesen blieb nicht auf derselben Höhe stehen und ging noch viel weniger in der Entwicklung weiter, in die es durch Pestalozzi gebracht war. Es wurde gehemmt durch reactionäre Strömungen der Politik und durch das Regiment der kirchlichen Orthodoxie, die in Preußen unter Friedrich Wilhelm IV. ihren Mittelpunkt hatte, und ihre größte Siegesfahne aufpflanzte, als sie die orthodoxe Theologie als Maßstab für den Werth des Seminarlehrers und Seminardirectors aufstellte; als sie mit den Seminaren Internate verband, wo in klösterlicher Zucht knechtischer Gehorsam eingeübt ward; als sie Diesterweg, den Repräsentanten des Pestalozzianismus in Preußen, aus dem Wege schaffte und die Regulative verkündete. Anlaß zu dieser Reaction fand sich in der einseitig formalistischen Richtung, die in den dreißiger Jahren die Pestalozzische Schule genommen hatte und als deren Folge zum Theil inhaltsleeres, eingebildetes Erkennen und Beurtheilen der Dinge und Begriffe bei Schülern und Lehrern eintrat. Statt jedoch von diesem Extrem abzubiegen, ward mit den „drei Regulativen“ vom 1., 2. und 3. Oktober 1853 das andere Extrem proclamirt. An die Stelle des einseitigen Formalismus wird in ihnen der einseitige Mechanismus

geſetzt. Das Wiſſen des Lehrers ſoll vor Abſtractionen bewahrt bleiben, wird aber dadurch auf das im allgemeinen Umlaufe befindliche nothdürftigſte Material herabgeſetzt. Was bis dahin an den Seminaren unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Pſychologie ꝛc. gelehrt war, ſchmilzt in den armſeligen Begriff „Schulkunde“ zuſammen, die wöchentlich in zwei Stunden gelehrt werden ſoll; denn „in dem Seminar iſt kein Syſtem der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.“ Der in den Seminarien bis dahin vielfach unter dem Namen „chriſtliche Lehre“ ertheilte Religionsunterricht iſt künftighin in dem Lectionsplan als „Katechismus-Unterricht“ aufzuführen. „Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die nächſte Unterlage dieſes Unterrichts die für den Volksunterricht beſtimmten ſymboliſchen Bücher der evangeliſchen Kirche, der kleine Katechismus Lutheri, beziehungsweiſe der Heidelberger Katechismus bilden müſſe.“ Daneben iſt zu fordern, daß jeder angehende Lehrer im Stande ſei, die einzelnen bibliſchen Hiſtorien in der für die Elementarſchule gehörigen Form frei und ſelbſtändig zu erzählen.“ Von der Privatlectüre der Seminariſten iſt ausgeſchloſſen „die ſogenannte klaſſiſche Litteratur; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, chriſtliche Sitte, Patriotismus und ſinnige Betrachtung der Natur zu fördern und nach ſeiner volksthümlich-anſchaulichen Darſtellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet iſt.“ Geſchichte und Geographie „ſollen als gemeinſamen Mittelpunkt das Vaterland haben, und ſoll der Unterricht in der Geſchichte ſich auf den in der Geographie ſtützen und auf denſelben zurückbeziehen.“ „Sorgfältige Beobachtungen und Unterſuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der allgemeinen Weltgeſchichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtiges verſäumt wird.“ „Es iſt daher in den Seminarien zunächſt die deutſche Geſchichte mit vorzugsweiſer Berückſichtigung der preußiſchen, reſp. Provinzial-Geſchichte zu treiben.“ „Während der beiden erſten Jahre iſt in wöchentlich 2 Stunden die Naturgeſchichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigſten einheimiſchen Pflanzen und Thiere nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen als Repräſentanten von Gattungen und Geſchlechtern zur Anſchauung gebracht und beſchrieben und die Charakteriſirung der wichtigſten ausländiſchen angereiht wird.“ „Daß auch für dieſen Unterricht religiöſe Richtung und Haltung nothwendige Bedingung iſt, bedarf keiner näheren

Erwähnung." Für die Naturlehre sind im 2. und 3. Cursus ebenfalls 2 Stunden wöchentlich bestimmt. „Die Behandlung ist überall nur eine elementare, so daß aus der Erscheinung oder aus dem Versuche das betreffende Gesetz ohne mathematische Fassung und diesfälligen Beweis zum Verständniß gebracht wird." Im Rechnen muß „bei den mannichfaltigsten Uebungen der Zöglinge ihnen doch überall ein Verfahren als das für die Elementarschule geeignetste bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unsicher machenden Vielseitigkeit nachgesetzt werde". „Eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauch in der Schule, sondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnißrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzel kann ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden."

Solcher Aufgabe im Seminar entspricht die Vorbildung der Seminar-Präparanden, welche das zweite Regulativ fordert. „Der Präparand soll den kleinen Katechismus Luthers fest memorirt haben. Die betreffenden Bibelsprüche müssen gewußt und ihrem Wortinhalte nach verstanden sein." Daneben ist die „Kenntniß von 50 Kirchenliedern erforderlich, welche nach den ‚geistlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg', oder sonst nach dem Urtexte zu memoriren sind." „Die biblischen Historien alten und neuen Testaments müssen in der Fassung, wie sie in dem in dem betreffenden Seminar eingeführten Historienbuche enthalten sind, erzählt werden, und muß der Präparand über ihr Wort- und Sachverständniß Rechenschaft geben können." Die weiteren Anforderungen sind auf ein Minimum beschränkt. — Das dritte Regulativ macht dem angemessene Forderungen an die einklassige Elementarschule. Lesen, Schreiben, Rechnen in benannten und gebrochenen Zahlen, Singen und — Religionsunterricht, an den als Anforderungen gestellt werden: „Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werde das Vater-Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, eingeübt. Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die älteren Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. Weiter sind in jeder Schule mindestens 30 Kirchenlieder fest zu lernen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besonderen Spruchbuch oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen. Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt; wenigstens

die Sonntagsevangelien müſſen allmählich eingeprägt werden. Der Katechismus muß auswendig gelernt, von allen Kindern dem Wortinhalte nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können. Die Hauptaufgabe des Lehrers iſt, den auf den beſchriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verſtändniß und zum Beſitz der Kinder zu bringen. Dazu iſt weniger die Kunſt des ſogenannten Sokratiſirens, als die des guten Erzählens, Veranſchaulichens, des klaren Zuſammenfaſſens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menſchliche Kunſt Ueberzeugung und Leben ſchafft." —

Sogleich nach dem Erlaß der Regulative traten alle wichtigeren freiſinnigen öffentlichen Blätter gegen dieſelben als gegen einen Eingriff in die humane Bildung des Volkes auf, und kämpften die freiſinnigen Zeitſchriften, welche das Volksſchulweſen vertreten, gegen den Geiſt der Regulative, weil er die wahre Religioſität hemme, zu confeſſioneller und abſchließender Kirchlichkeit abrichte, der fortgeſchrittenen Didaktik und Litteraturkenntniß entgegentrete, den Naturwiſſenſchaften nicht den ihnen gebührenden Platz in den öffentlichen Schulen einräume. Selbſt in der preußiſchen Abgeordnetenkammer ward vom Abgeordneten Harkort der Antrag auf baldige Emanirung eines Schulgeſetzes eingebracht, und in der Motivirung desſelben gegen die drei Regulative geſagt, daß ſie „weder den Grundſätzen einer wahrhaft religiöſen Jugend- und Volksbildung, noch der Idee einer patriotiſch-deutſchen Nationalerziehung, noch dem Gedanken einer intelligenten und charaktervollen Erziehung der preußiſchen Jugend im Geiſte der ruhmvollſten Zeit der preußiſchen Geſchichte" entſprächen. „Zugleich bleiben die geſteigerten Anforderungen, welche jedes Mitglied einer gebildeten Nation in Betreff der Kenntniſſe auf den Gebieten der Natur und der Geſchichte machen darf, ſowie die Erwartungen aller Culturvölker der Erde von den Fortſchritten der bis dahin allgemein geachtet und berühmt geweſenen deutſchen und preußiſchen Pädagogik völlig unbeachtet." — Doch die Regulative behielten ihr Anſehen; denn der Miniſter v. Raumer konnte, bei der allgemein gedrückten Geiſtesſtimmung, im Jahre 1855 in einem Circularerlaß berichten, daß die ihm zugegangenen Berichte der königlichen Provinzial-Schulkollegien und königlichen Regierungen zunächſt dafür übereinſtimmend Zeugniß geben, „wie es an der Zeit und wohlgethan war, durch die drei Regulative auf amtlichem Wege das als Aufgabe

und Ziel der Volksbildung, soweit Seminar- und Elementarschule bei ihr betheiligt sind, festzustehen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den besseren Schulen und Seminaren bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht gewesen ist." „Außerdem — setzt der Minister hinzu — bürgen die in großer Zahl mir aus den verschiedensten Kreisen der Bevölkerung zugegangenen Aeußerungen, die eingehenden und zustimmenden Besprechungen, welche die Regulative in den ersten pädagogischen Zeitschriften gefunden haben, sowie die hervortretenden bedeutenden Anfänge einer neuen pädagogischen und didaktischen Litteratur dafür, daß die in den Regulativen niedergelegten Anschauungen und Grundsätze Wurzel gefaßt und sich der hierhergehörigen Gebiete des geselligen Lebens zu bemächtigen angefangen haben." — Das Resultat war, daß das preußische Volksschulwesen zu kränkeln begann und davon das Volksschulwesen in den meisten anderen deutschen Staaten angesteckt wurde.

Nach den glorreichen Erfolgen der preußischen Waffen auf den Schlachtfeldern Böhmens und der deutschen Waffen auf französischem Boden und nach Wiederherstellung von Kaiser und Reich am 18. Januar 1871 erhob sich in Deutschland ein neues Leben und gewaltiges Ringen auf allen Gebieten des geistigen und materiellen Lebens. Auch die Regulative wurden endlich zu Grabe getragen und an ihre Stelle traten unter dem Ministerium Falk die sogenannten Allgemeinen Bestimmungen.

In diesen allgemeinen Bestimmungen werden folgende Volksschuleinrichtungen unterschieden: Die mehrklassige Volksschule, die Schule mit zwei Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist. Die Zahl der Kinder in einer einklassigen Volksschule soll nicht über 80 steigen. Im Falle diese Zahl überschritten wird und die Anstellung eines zweiten Lehrers unthunlich erscheint, wird die Halbtagsschule eingerichtet. Die Schüler in der dreiklassigen Volksschule erhalten auf der Unterstufe wöchentlich 20, auf der Mittel- und Oberstufe 30, in der Halbtagsschule zusammen wöchentlich 32 Stunden, einschließlich des Turnens für Knaben, das überall als obligater Unterrichtsgegenstand erscheint, und den weiblichen Handarbeiten für Mädchen. Sind 2 Lehrer an einer Schule angestellt, so werden zwei gesonderte Klassen errichtet; im Falle die Zahl der Kinder in einer solchen

Schule über 120 ſteigt, ſollen drei Klaſſen errichtet werden mit reſp. 12, 24, 28 wöchentlichen Lehrſtunden. In mehrklaſſigen Schulen iſt die Unterrichtszeit auf 22, 28, 30 und 32 Stunden feſtgeſtellt. Wenn an einer mehrklaſſigen Volksſchule mehr als 2 Lehrer angeſtellt ſind, ſo ſoll auf der oberſten Stufe eine Sonderung der Geſchlechter eintreten. Mehrere kleinere Schulgemeinden können zu einem gemeinſchaftlichen Schulſyſtem ſich vereinigen. — Die Schulzimmer ſollen ſo viel Flächenraum enthalten, daß auf jedes Kind 0,6 □Mtr. kommt; es werden auch gehörig Luft und Licht, ſowie zweckmäßige Schultiſche und Bänke verlangt, ſodann die gehörige Anzahl von Riegeln, eine Schultafel mit Geſtell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertiſch mit Verſchluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern, Heften 2c. Als nothwendige Lehrmittel werden aufgeführt: je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche, ein Globus, eine Wandkarte von der heimatlichen Provinz, eine Wandkarte von Deutſchland, von Paläſtina, einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, Alphabete mit Buchſtaben, Geige, Lineal und Zirkel, eine Rechenmaſchine, und für evangeliſche Schulen eine Bibel und ein Geſangbuch der betreffenden Gemeinde. — Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichniß, einen Lehrbericht und eine Abſentenliſte zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Lectionsplan und die Penſenvertheilung für das laufende Semeſter ſtets im Schulzimmer haben.

Als Lehrziel für den Religionsunterricht wird Folgendes hingeſtellt: Einführung der Kinder in das Verſtändniß der heiligen Schrift und in das Bekenntniß der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift ſelbſtändig leſen und an dem Leben, ſowie an dem Gottesdienſt der Gemeinde lebendig Antheil nehmen zu können. Auf der unteren Stufe ſollen nur wenige, dem kindlichen Verſtändniſſe naheliegende bibliſche Geſchichten vorgetragen werden: dann ſoll eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigſten Erzählungen alten und neuen Teſtaments folgen, ſpäter eine zuſammenhängende Darſtellung der heiligen Geſchichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jeſu deutlich hervortritt und auch von der Gründung und erſten Ausbreitung der Kirche die Rede iſt. Dann folgt die Geſchichte der Begründung des Chriſtenthums in Deutſchland, der deutſchen Reformation und eine Auskunft über das Leben der evangeliſchen Kirche in unſerer Zeit. Für mehrklaſſige Schulen wird auch Kirchengeſchichte verlangt. Der Lehrer ſoll die

biblischen Geschichten frei erzählen und „sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüth bildenden Weise entwickeln und fruchtbar machen. Geistloses Erlernen ist zu vermeiden." Damit wäre also das „An und in sich Erleben" biblischer Geschichten, wie es von den alten Regulativen gefordert wurde, beseitigt. Neben diesem Unterrichte erscheint das Lesen und Erklären zusammenhängender Schriftabschnitte, besonders der Psalmen und aus den Schriften des neuen Testaments. Des Sonnabends sollen den Kindern die Perikopen des nächsten Sonntags vorgelesen und ausgelegt werden. Ein Memoriren findet nicht statt. Ferner soll der Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und religiösen Liedern erklärt werden; gewarnt wird vor einer Ueberladung des Gedächtnisses. Endlich wird die Behandlung und das Memoriren von 20 Kirchenliedern und die Erlernung von Gebeten verlangt; doch soll das allgemeine Kirchengebet, sollen auch andere liturgische Theile des Gottesdienstes nicht memorirt werden. — Im Deutschen sollen Sprechen, Schreiben und Lesen stets in ihrem Zusammenhange wirken. Als letztes Ziel der Uebungen im mündlichen Ausdruck erscheint: „Die Befähigung, zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken." — Höchstes Ziel des Leseunterrichts für die Schüler sollen „schwierigere Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen, Dictate dieser Art fehlerfrei niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können". Für die deutsche Sprachlehre wird ein systematischer, in besonderen Stunden zu ertheilender, grammatischer Unterricht verlangt, womit die Ausquetscherei der Lesestücke zu grammatischen Zwecken beseitigt ist. Das Lesebuch soll nicht confessionell zugeschnitten werden, sondern Proben von den Hauptwerken vaterländischer Litteratur und einige Nachrichten über die Dichter, die nach der Reformation gelebt haben, enthalten. Die Lesebücher sollen ein volksthümliches Gepräge tragen und durch ihren gediegenen Inhalt dem erziehlichen Zwecke der Schule dienen. — Der Rechenunterricht gipfelt in der Bruchrechnung und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Decimalbrüche; in mehrklassigen Schulen werden noch die Wurzelextractionen behandelt. — Unterricht in der Raumlehre. Pensum: Die Linie, der Winkel, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, Kreis, regelmäßige Körper. In den mehrklassigen Schulen

kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Congruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu. — Im Zeichenunterrichte sollen die Kinder Lineal, Maß und Zirkel anwenden. Von einem eigentlichen Freihandzeichnen ist also nicht die Rede. — Für den Unterricht in den Realien können in mehrklassigen Schulen besonders Leitfäden angewandt werden. Das rein mechanische Erlernen wird überall verworfen; überall soll von der Anschauung ausgegangen werden. — Die Geschichte besteht in Lebensbildern aus der deutschen und preußischen Geschichte; der Unterricht soll auf culturhistorische Momente, so weit sie den Kindern verständlich sind, Rücksicht nehmen. — Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimathskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste aus der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die 5 Weltmeere und Erdtheile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme. — Naturbeschreibung. Behandelt werden außer dem Bau des menschlichen Körpers die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Thiere, von den ausländischen die großen Raubthiere, die Thier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Culturpflanzen, deren Producte bei uns in täglichem Gebrauche sind. — In der Naturlehre sind die Schüler zu einem annähernden Verständnisse derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben. In der mehrklassigen Schule soll das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Licht und von der Wärme, vom Magnetismus und der Electricität gegeben werden, so daß die Kinder im Stande sind, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können. — Gesang. „Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigenthum inne habe." — Turnunterricht. Es wird auf der Mittel- und Oberstufe den Knaben in wöchentlich 2 Stunden nach einem am 8. October 1868 eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen ertheilt. „Wünschenswerth ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden."

Die erhöhten Anforderungen an die Lehrerbildung erhalten ihren ersten Ausdruck in den Vorschriften über die Aufnahmeprüfung

an den Schullehrerseminarien. Die Aspiranten müssen zunächst den Nachweis ihrer Unbescholtenheit, ihrer Gesundheit und der für die Kosten des Aufenthalts im Seminar ausreichenden Mittel führen; sie dürfen nicht unter 17 und nicht über 24 Jahre alt sein. In der Religion sollen die Evangelischen nachweisen: „Bekanntschaft mit der heiligen Geschichte alten und neuen Testaments, einschließlich der zum Verständnisse derselben erforderlichen Kenntniß des Schauplatzes derselben. Der Aspirant muß befähigt sein, die bekanntesten biblischen Geschichten frei, im Anschluß an die Ausdrucksweise der Bibel zu erzählen und über den religiösen und sittlichen Inhalt derselben Auskunft zu ertheilen. Derselbe muß ferner den dem Religionsunterrichte im Seminar zu Grunde liegenden Katechismus mit den Erklärungen nach Wort- und Sachinhalt beherrschen, namentlich über die Bedeutung der einzelnen Worte Rechenschaft geben können, auch zu den Geboten, den Glaubensartikeln und den Bitten des Vaterunsers die wichtigsten Belegstellen aus der heiligen Schrift, sowie passende Liederverse auswendig wissen und Beispiele aus der biblischen Geschichte zu denselben angeben können. Er muß über den Inhalt der einzelnen Bücher der heiligen Schrift eine allgemeine, über das erste Buch Mosis, die Psalmen, die vier Evangelien, die Apostelgeschichte eine etwas genauere Auskunft zu ertheilen im Stande sein. Er muß die Hauptsachen von der Reformationsgeschichte wissen und etwa 20 geistliche Lieder inne haben, in den Inhalt derselben eingeführt sein, sie mit guter Betonung und gutem Ausdruck vortragen, sowie über ihre Verfasser Rechenschaft geben können." — Im Deutschen: Es wird nicht allein vollständige Kenntniß der Grammatik, sondern auch die Fähigkeit verlangt, die grammatischen Gesetze an Sprüchwörtern, Mustersätze aus den Schriften der deutschen Dichter und Volksschriftsteller nachweisen können. Der Aspirant soll ferner nicht allein lautrichtig, logisch richtig und fließend vom Blatte lesen können, sondern auch die Lesestücke nach allen Seiten hin zu analysiren vermögen. Er soll die Hauptarten der Poesie aus den deutschen Klassikern kennen gelernt haben und einige klassische Gedichte erzählenden Inhalts aus dem Gedächtnisse gut vortragen können. Er soll endlich orthographisch und grammatisch richtig schreiben, und Aufsätze, deren Stoff ihm gegeben ist, oder in seinem Anschauungskreise liegt, anfertigen können. — Im Rechnen: Die vier Species mit ungenannten und benannten Zahlen, mit ganzen Zahlen, mit gemeinen und mit Decimalbrüchen, Regel de tri, die bürgerlichen Rechnungs-

arten, einſchließlich der zuſammengeſetzten Theilungs- und Miſchungsrechnung. Elementare Löſung algebraiſcher Aufgaben. — Raumlehre: Elemente der Planimetrie, Flächen- und Raumberechnungen. — Geographie: Allgemeine Bekanntſchaft mit den fünf Erdtheilen und Weltmeeren, nähere mit derjenigen Europas und ſpeciell mit der deutſchen. Die Hauptbegriffe aus der mathematiſchen Geographie. — Geſchichte: Die Hauptſachen aus der alten Geſchichte. Die Pflanzung und Ausbreitung des Chriſtenthums, die Völkerwanderung; nähere Bekanntſchaft mit den Hauptperſonen und Begebenheiten der deutſchen und der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte bis zur Gegenwart. Uebrigens wird kein pragmatiſcher Zuſammenhang, ſondern nur Sicherheit des Wiſſens in Bezug auf die Hauptdata verlangt. — Naturkunde: „Die Naturgeſchichte der drei Reiche ſoll der Präparand an hervorſtechenden Typen und Familien kennen gelernt haben; nähere Bekanntſchaft mit den Culturpflanzen, den Giftpflanzen, und mit der Fauna und Flora der Heimath. Die wichtigſten phyſikaliſchen Lehren. Die Elemente der Chemie. Es iſt wünſchenswerth, daß der Präparand auf der Grundlage des Experimentirens gelernt hat." — Schreiben: Fertigkeit im Schnellſchönſchreiben und im Schreiben mit Kreide an die Wandtafel. — Zeichnen: Freihand- und Linearzeichnen; einige Uebungen im Zeichnen an die Wandtafel. — Wir überſchlagen die weitgehenden Anforderungen in der Muſik. — Turnen: Im Turnen muß der Aſpirant ſämmtliche in dem neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den preußiſchen Volksſchulen verzeichneten Uebungen auszuführen im Stande ſein.

Wir ſehen, die Anforderungen, welche an die Seminaraſpiranten geſtellt werden, ſind unter den jetzigen Umſtänden keineswegs unbedeutend. Aus Rückſicht auf den Raum müſſen wir es uns leider verſagen, den Lehrplan für das Seminar vollſtändig mitzutheilen. In Summa weht auch in ihm der Geiſt des Fortſchritts. Wie ſchon in der Präparandenbildung, ſo kommen auch hier, und natürlich in erhöhtem Grade, „die ſogenannten Klaſſiker" der alten Regulative wieder zu Ehren. „Die Lehre vom Sündenfall und der menſchlichen Hülfsbedürftigkeit" erſcheint nicht mehr als Pädagogik „genug;" man ſetzt den Fuß wieder auf den Boden der Gegenwart, und auch die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts erſcheint als Unterrichtsgegenſtand. Als facultativer Lehrgegenſtand des Seminars erſcheint eine fremde Sprache; vorzugsweiſe ſoll im Franzöſiſchen unterrichtet werden. Lobenswerth iſt, daß überall ein

dreijähriger Seminarcurſus verlangt wird, daß gute Seminarbibliotheken, phyſikaliſche Cabinette ꝛc. eingerichtet werden ſollen, daß man endlich in jedem Monat die Seminariſten wenigſtens einen Tag von allen officiellen Anforderungen befreien will, damit ſie über dieſen Tag ganz frei disponiren können. Dieſe im Jahre elfmal ſich wiederholende Unterbrechung der unausgeſetzten Gängelei, der die Seminariſten, zumal in Internaten, unterworfen ſind, wird ſicherlich ihren mächtigen Einfluß auf die Charakterentwicklung der jungen Leute nicht verfehlen. — Ueber die Lehrform im Seminar findet ſich folgende Beſtimmung: „Der Unterricht, welchen die Seminariſten empfangen, ſoll in ſeiner Form ein Muſter desjenigen ſein, welchen ſie als Lehrer ſpäter zu ertheilen haben werden.“ Der pädagogiſchen Anſchauung, welcher ſich in dieſer Beſtimmung ausſpricht, ſteht die andere, von Dieſterweg vertretene, gegenüber, daß es rathſam ſei, gut vorbereitete Jünglinge in den beiden erſten Jahren zum Selbſtſtudium anzuhalten und in den Lehrſtunden freie wiſſenſchaftliche Vorträge zu verlangen; dieſe Vorträge müſſen dann wiſſenſchaftlich ergänzt, und ſchließlich muß Lehrgang und Lehrform theoretiſch ins Auge gefaßt werden.

Weitere Veranlaſſung zur Inſtruktion über Lehrgang und Lehrform bieten dann die praktiſchen Uebungen der Seminariſten. Was dieſe anbetrifft, ſo ſollen nach der neuen Verordnung die Seminariſten nicht weniger als 6 und nicht mehr als 10 Stunden wöchentlich ertheilen; alle ſollen Gelegenheit erhalten, ſich im Unterrichte in der Religion, im Rechnen, im Deutſchen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenſtände zu üben. Dreimal im Jahre ſoll ein Wechſel in der Arbeitsvertheilung eintreten. Dieſe Maßregeln tragen den Stempel einer gewiſſen Armſeligkeit, durch den dreimaligen Wechſel wird die Seminarſchule Experimentirſchule im ſchlimmſten Sinne dieſes Wortes. Sie ſoll aber das Gegentheil, nämlich Muſterſchule, das große Beiſpiel zu den pädagogiſchen Lehren ſein, welche im Seminar ertheilt werden, ſoll Gelegenheit bieten, in den pädagogiſchen Stunden von der Anſchauung zum Begriff, von der Realität zur Idealität, von der Sache zu deren unſichtbarer, weil geiſtiger Grundlage aufſteigen. Daß ſich ein Seminariſt in ſämmtlichen genannten Fächern ein Vierteljahr hindurch verſuche, erſcheint unnöthig, wenn er im zweiten Jahre eine oder die andere Uebung macht oder machen ſieht und von tüchtigen Meiſtern kritiſiren hört. Da die naturgemäße heuriſtiſche Methode überall dieſelbe, d. h. im Grunde ein Princip iſt, das jeden ver-

nünftigen Unterricht ganz in derſelben Weiſe beherrſcht und durchdringt, ſo kann man immerhin einem Seminariſten im dritten Jahre, alſo im Jahre ſeines Hülfslehrerthums diejenigen Fächer anvertrauen, in denen er am beſten beſchlagen iſt. Die Dieſterwegſchen Schüler erhielten im dritten Jahre nur noch Unterricht in der Pädagogik, im Zeichnen und in der Muſik und wurden für beſtimmte Fächer und ein Jahr lang in der Seminarſchule angeſtellt, mußten 18 Stunden die Woche ertheilen und die volle Verantwortlichkeit für ihren Unterricht tragen. Auf ſolche Weiſe bildet man ſelbſtändige und denkende Lehrer, die, wenn es ſein muß, auch in den Fächern, die ſie in der Seminarſchule nicht vertraten, unterrichten können, und womöglich eine tüchtige Seminarſchule, die beſtehen kann ohne feſtangeſtellte Lehrer für jede Klaſſe. Iſt die Zahl der Seminariſten groß, ſo hat die Sache allerdings ihre Schwierigkeit; man muß in dieſem Falle mehrere Schulen mit dem Seminar in Verbindung ſetzen. Der Erlaß verlangt eine einklaſſige und eine mehrklaſſige Volksſchule, ſcheint es alſo für nothwendig zu halten, die Seminariſten ſich auch in die allerkümmerlichſten Schulzuſtände hineinleben zu laſſen.

Woher wird man denn die Präparanden nehmen? Die allgemeinen Beſtimmungen ordnen an, daß nicht gefragt werde, woher der Prüfungsaſpirant ſeine Bildung geholt hat, und man thut recht daran. Auf beſondere Präparandenanſtalten ſcheint ſtark gerechnet zu werden. Die Präparandenbildner ſollen das Rectoratsexamen beſtanden haben. Der Zuzug zu den Seminarien iſt lebhafter geworden, entſpricht aber noch keineswegs dem großen Bedürfniſſe. Ehemals bildete die geiſtloſe Handwerkerei, in welche ſich der Volksſchulunterricht in Folge des Erlaſſes der reactionären Regulative verwandelte, eine Haupturſache dieſer trüben Erſcheinung; ſie iſt nunmehr verſchwunden. Aber es wirken noch andere Urſachen, die nicht ſo leicht zu beſeitigen ſind. Dahin gehört die ſeminariſtiſche Halbbildung, die trotz ihrer verbeſſerten Geſtalt in wiſſenſchaftlicher Hinſicht immerhin nur die Mitte hält zwiſchen der Bildung des Handwerksmeiſters, der ehedem den Unterricht nebenbei beſorgte, und der des akademiſch gebildeten Lehrers; dahin gehört zweitens die trotz der zum Zwecke der Gehaltsaufbeſſerung ausgeworfenen Million nach wie vor unzureichende Dotation der Volksſchullehrer. Die Schulfrage iſt nach Gneiſt eine Geldfrage, und wer die Schule verbeſſern will, ohne an die Herbeiſchaffung größerer Geldmittel zu denken, der treibt nur geſchäftigen Müßiggang. Dahin gehört

endlich die Thatsache, daß dem Volksschullehrer kein Avancement von unten nach oben offen steht, daß er vielmehr gebannt bleibt in der so vielfach gering angesehenen Sphäre seiner Wirksamkeit, daß ihn selbst eine meist unübersteigliche Kluft trennt von seinem akademisch gebildeten Berufsgenossen, der ihn im schlimmsten Falle zu verachten, im besten zu bemitleiden pflegt. Hinsichtlich dieses letzten Punktes eröffnen die Allgemeinen Bestimmungen eine, wenn auch noch geringe Aussicht zum Bessern. Sie adoptiren nämlich die „Mittelschule," eine höher als die Volksschule organisirte Anstalt und öffnen auch dem tüchtigen Elementarlehrer die Pforten dieser neuen Schöpfung.

Die Idee „der Mittelschule" verdankt dem Stadtschulrath Friedrich Hofmann zu Berlin ihr Entstehen. In einem Bericht an den Magistrat zu Berlin fordert er besonders Schulen „für die Kinder bemittelter Leute, welche die Schule mit der Confirmation verlassen sollen," also etwa nach dem vollendeten 15. Lebensjahre. Diese Schule soll, die drei Elementarstufen inbegriffen, 9 Jahrescurse enthalten, und es soll eine moderne Sprache in ihr gelehrt werden. Die Entstehung dieser Schulart kann derjenige nicht begreifen, welcher einen Begriff von der Volksschule hat, der diesem hochklingenden Namen einigermaßen entspricht und der dem Staate nicht das Recht zuerkennen und ihm daher nicht die Verpflichtung aufbürden kann, die Kinder nach den Vermögensverhältnissen ihrer Eltern durch besondere Schularten kastenartig von einander abzusondern, der überhaupt keine Schuleinrichtung als berechtigt anerkennen kann, in der die Schulkategorien nicht durch pädagogische Principien, sondern durch reine, fortwährend wechselnde Aeußerlichkeiten bestimmt werden. Aus diesem Grunde würde die Hofmannsche „Mittelschule" schwerlich Gestalt gewonnen haben, wenn sie nicht vom Ministerium Falk sofort adoptirt und decretirt worden wäre. Genug, sie ist da, trotz allen Widerspruchs von Seiten der Vertreter der einheitlichen, in sich zweckmäßig gegliederten deutschen Nationalschule. Auf den Octoberconferenzen des Jahres 1873 wurde ihr vielfach ein Lob gesungen, und die Verwirrung, welche auf dem Gebiete der Schulorganisation schon recht groß ist, wurde dadurch noch vergrößert, daß man diese Volksschulen für die mäßig Begüterten höhere Bürgerschulen zu nennen hier und da beliebte.

Zur Charakterisirung der Lehrziele dieser „Mittelschule" wählen wir die Pensa für Mathematik und die eine fremde Sprache, welche

obligatoriſch gelehrt werden ſoll. Rechnen und Raumlehre: Erſte Klaſſe 6 Stunden, Rechnen 3 Stunden. Die bürgerlichen Rechnungsarten, Ausziehen von Quadrat und Kubikwurzeln. Anfänge der Buchſtabenrechnung und der Algebra. Raumlehre 3 Stunden. Die Lehre von den Parallelogrammen. Berechnung des Inhalts gradliniger Figuren und des Kreiſes. Die Elemente der Stereometrie. Berechnung der Oberfläche und des Inhalts prismatiſcher, pyramidaler und kugelförmiger Körper. In Mittelſchulen von mehr als 6 Klaſſen (man kann in Mittelſchulen nämlich das Ganze ausdehnen!) wird das arithmetiſche Rechnen durch Fortführung der Algebra und der Buchſtabenrechnung, durch die Gleichungen, die Hinzunahme ſchwieriger Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten, namentlich der Wechſel- und Coursrechnung erweitert, das geometriſche Penſum durch ſchwierigere Aufgaben aus der rechnenden Geometrie. — Franzöſiſch oder Engliſch: Richtige Ausſprache und Sicherheit in der Orthographie der fremden Sprache, ſowie die Befähigung des Schülers, in derſelben leichte proſaiſche Schriftſteller ohne Wörterbuch geläufig zu leſen, leichte Geſchäftsbriefe ſelbſtändig aufzuſetzen und ſich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verſtändigen. In Schulen mit mehr als 6 Klaſſen iſt die Befähigung zum Verſtändniß der Dichter, ſowie einige Bekanntſchaft mit der Litteratur der fremden Nation anzuſtreben und geſteigerte Sicherheit in der Converſation und in der Correſpondenz zu erzielen. — Da der fünfſtündige Unterricht erſt in dritter Klaſſe beginnt, ſo iſt nicht abzuſehen, wie ſelbſt dieſes mäßige Ziel erreicht werden ſoll.

Zur Prüfung für dieſe „Mittelſchulen" werden zugelaſſen: Geiſtliche, Candidaten der Theologie und der Philologie und ſolche Volksſchullehrer, welche ihre zweite Prüfung beſtanden haben und ſich über bisherige ordnungsmäßige Amtsführung auszuweiſen vermögen. Auch zu Leitern derartiger Anſtalten können alle dieſe Leute ſich erheben, wenn ſie eine beſondere Prüfung, die Rectoratsprüfung, beſtehen. Wie dieſe Prüfungen eingerichtet ſind, iſt zu erſehen aus folgendem verdienſtlichen Werke: „Volksſchulweſen und Lehrerbildung in Preußen." Von Dr. Schneider. Berlin, 1875.

Somit wäre alſo dem tüchtigen Elementarlehrer wenigſtens der Uebertritt in dieſe „Mittelſchule" und ins Rectorat ermöglicht — immerhin ein bedeutſamer, wenn auch noch keineswegs völlig genügender Fortſchritt zum Beſſern!

Alles, was bisher auf praktisch-pädagogischem Gebiete in Preußen ins Leben trat, wurde auf dem Verwaltungswege eingerichtet. Seit 1817 bemüht man sich vergeblich, ein Schulgesetz zu Stande zu bringen. Dieser Gesetzgebung wird zunächst die bereits beschlossene Decentralisation des Staatswesens voraufgehen müssen, weil von der Gestaltung des Staatswesens die des Schulwesens nothwendig bedingt und bestimmt wird. In anderen deutschen Staaten ist man bereits zu wirklichen Schulgesetzgebungen gelangt.

Den Höhepunkt in der Organisation des Volksschulwesens bilden Sachsen, Hamburg und Zürich. Das sächsische und Hamburger Schulgesetz sind hervorzuheben, weil sich in ihnen das Bestreben bemerkbar macht, dem Volksschulwesen eine zeitgemäßere Gestaltung, als es bisher hatte, zu geben. Wenn nun auch weder das eine noch das andere Schulgesetz das herrschende Standesschulwesen ganz aufhebt, so wird doch hier wie dort der Versuch gemacht, den Armen im Volke eine Schule zu bieten, deren Unterricht über das bisherige Maß hinausreicht. Das sächsische Gesetz datirt vom 22. April 1873. Es gehören nach diesem Gesetze zur Volksschule: a) die einfache, mittlere und höhere Volksschule; b) die Fortbildungs- (Sonntags- oder Abend-)Schule. Die einfache Volksschule unterrichtet ihre Zöglinge in zwei oder mehreren nach Altersstufen geschiedenen Klassen in folgenden Gegenständen: Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen, Turnen, und, wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können, für die Mädchen weibliche Handarbeiten. Die Schülerzahl einer Klasse darf nicht 60 übersteigen, und einem Lehrer sollen nicht mehr als 120 (!) Kinder zugewiesen werden. Der Unterricht beschränkt sich in der Religion auf biblische Geschichte und christliche Glaubens- und Sittenlehre, in den übrigen Lehrfächern auf die Aneignung der für das bürgerliche Leben unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. An Orten, in welchen die Kinderzahl hierzu ausreichend ist und die örtlichen Verhältnisse es gestatten, ist eine gegliederte Volksschule zu errichten. — Schulen, an denen sechs oder mehr Lehrer wirken, sind unter die Leitung eines Directors zu stellen (also giebt es in Sachsen Volksschuldirectoren!), welchem die unmittelbare Aufsicht über die Anstalt obliegt. — Wo es das örtliche Bedürfniß erheischt, hat die Gemeinde neben der einfachen Volksschule (die dann natürlich Armenschule ist) oder anstatt derselben mittlere oder höhere

Volksschulen zu errichten. Die mittleren Volksschulen verfolgen höhere Ziele in den für die einfache Volksschule genannten Gegenständen. Höhere Volksschulen erstrecken ihren Unterricht noch auf andere Lehrfächer, z. B. fremde Sprachen, ohne jedoch damit die Pflege der deutschen Sprache und Litteratur zu beeinträchtigen oder die Zwecke einer Fachschule zu verfolgen. Ihr Lehrplan stuft sich nach wenigstens 5 Klassen ab, und die Schulzeit wird entsprechend verlängert. Mittlere und höhere Volksschulen sind unter Leitung eines Directors zu stellen. Die Schülerzahl einer Klasse der mittleren Volksschule darf nicht über 50, die einer höheren nicht über 40 steigen. Eine Nöthigung zum Besuche solcher Schulen findet an Orten, wo eine einfache Volksschule besteht, nicht statt. Ist keine einfache Volksschule vorhanden, so haben die Kinder ihrer Schulpflicht in der mittleren oder höheren Volksschule zu genügen. — Der Unterricht in der Fortbildungsschule wird in wöchentlich wenigstens zwei Stunden am Sonntage und am Abend eines Wochentages ertheilt. Der Schulvorstand kann ihn auf 6 wöchentliche Stunden ausdehnen, und es kann eine Vereinigung derartiger Fortbildungsschulen mit einer gewerblichen, landwirthschaftlichen oder handelswissenschaftlichen Fortbildungsschule stattfinden. Jede Schule gehört einem Schulbezirke an; die Bewohner desselben bilden die Schulgemeinde. Diese sorgt für die Unterhaltung ihrer Schulen und erhält nöthigenfalls Staatsunterstützung.

Das Hamburger Schulgesetz datirt vom 11. November 1870. Es erscheint als die Frucht eines Compromisses, der zwischen den Anhängern althergebrachter Schulzustände und den Vertretern der allgemeinen Volksschule, richtiger einheitlichen Nationalschule, abgeschlossen wurde. Auf jener Seite kämpfte Theodor Hoffmann, auf dieser Anton Rée, ein wissenschaftlich und philosophisch durchgebildeter geistreicher Mann, der sich die Verwirklichung der Idee der allgemeinen Volksschule zur Lebensaufgabe gestellt hat und nicht allein theoretisch dafür wirkt, sondern auch eine Schule nach seinen Ideen eingerichtet hat und leitet, die sich eines großen Rufes erfreut. Als im Jahre 1865 der Streit am heftigsten tobte, wurde Diesterweg zu einem Gutachten über diese pädagogische Frage aufgefordert. Derselbe hat dieses Gutachten in seinem letzten Lebensjahre wirklich geliefert — ein Gutachten, das als das eigentliche Testament des genialen Pädagogen und großen Mannes zu betrachten und von weit über die Gegenwart hinausreichender Bedeutung ist. Es findet sich im vierten Bande der Geschichte der Pädagogik von Schmidt-

Lange. Das Gutachten erregte große Freude bei den Gleichgesinnten und Schrecken bei den Gegnern. Nichtsdestoweniger wurde der Kampf weiter geführt und endlich durch Johannes Halbens parlamentarische Wirksamkeit der bereits erwähnte Compromiß zu Stande gebracht. Man gewährt darnach dem Hamburgischen Volke eine siebenklassige Schule, in welcher auf der obern Stufe eine fremde Sprache, das Englische, gelehrt wird. Die Zöglinge des Volksschullehrerseminars erhalten demgemäß obligatorischen Unterricht im Englischen. In den Volksschulen wird Schulgeld bezahlt bis zu 24 Mark vierteljährlich, je nach den amtlich zu ermittelnden Vermögensverhältnissen der Aeltern. Der Unbemittelte geht frei aus. Da der kleine Freistaat bisher für das Volksschulwesen wenig gethan hat und nun zunächst für die Unvermögenden sorgen muß, so werden die aus diesem Umstande resultirenden Uebelstände häufig als Argumente gegen das Princip benutzt, natürlich mit Unrecht. Hauptgegner des Princips sind leider stets zu finden im Lager der höheren Lehrerschaft, die nicht einmal von den sogenannten Vorschulen lassen will, da das Budget ihrer Anstalten durch diese Elementarklassen eine angenehme Gestalt erhält, weil in ihnen ein verhältnißmäßig hoher Schulpreis bezahlt wird und dabei die Elementarlehrer verhältnißmäßig schlecht honorirt werden.

Ein eigenthümlicher Fortschritt, der durch das Hamburger Schulgesetz in Deutschland eingeleitet wird, besteht in der Gründung eines Lehrerparlaments, der sog. Schulsynode, die sich bereits in der Schweiz als eine äußerst segensreiche Institution bewährt hat. Die die Schulsynode betreffenden Bestimmungen lauten folgendermaßen:

1) Die Schulsynode besteht aus den Vorstehern der Privatschulen und den festangestellten Lehrern der öffentlichen Schulen des Hamburgischen Staats. Zweifel über die Berechtigung zur Mitgliedschaft stehen zur Entscheidung der Oberschulbehörde. Die Schulsynode wählt ihren Vorstand nach Stimmenmehrheit und stellt ihre Geschäftsordnung selbständig fest.

2) Die Schulsynode versammelt sich auf Anordnung der Oberschulbehörde oder nach ihrer eigenen Geschäftsordnung zur Vornahme der ihr überwiesenen Wahlen (sie hat zwei Mitglieder in die Oberschulbehörde und in jede Schulcommission ein Mitglied zu wählen), sowie zur Berathung der von der Ortsschulbehörde erforderten Gutachten und der etwa an die letztere in Schulangelegenheiten zu stellenden selbständigen Anträge. — In den Versammlungen kann die Oberschulbehörde sich vertreten lassen durch Commissare, denen

auf Verlangen jederzeit das Wort zu ertheilen ist. — Die jedesmalige Tagesordnung ist dem Vorsitzenden der Oberschulbehörde mindestens 3 Tage vor der Versammlung zuzustellen. — Diese bevorzugte Stellung verdankt der Hamburger Lehrerstand hauptsächlich der Energie Theodor Hoffmanns, der überhaupt sich um die neue Ordnung der Dinge große Verdienste erworben hat. Das Beispiel, welches Hamburg im Punkte der Freistellung der Lehrerschaft gegeben hat, verdient die allgemeinste Nacheiferung.

Die Idee der allgemeinen Volksschule hat ihre vollständige Verwirklichung gefunden in dem Schweizer Canton Zürich. Nach dem Züricher Schulgesetz von 1859 soll die Volksschule die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich-religiösen Menschen bilden. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden soll für die Alltagsschule der untersten Klassen wenigstens 18 und höchstens 20, für die der zweiten und dritten Klasse wenigstens 21 und höchstens 24, für die der drei oberen Klassen wenigstens 24 und höchstens 27 Stunden betragen. Dem Lehrer dürfen wöchentlich höchstens 35 Unterrichtsstunden übertragen werden, wobei jedoch die Leibesübungen außer Berechnung fallen. Die Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule sind: christliche Religions- und Sittenlehre; deutsche Sprache; Rechnen und Geometrie; Naturkunde; Geschichte und Geographie, insbesondere des Vaterlandes; Gesang; Schönschreiben: Zeichnen; Leibesübungen; weibliche Arbeiten. Zur Bildung tüchtiger Lehrer für die Volksschulen des Cantons besteht ein Schullehrer-Seminar. Die Unterrichtszeit in demselben ist 4 Jahre. Es besteht in ihm ein Konvikt; der Aufenthalt in demselben ist jedoch für die Zöglinge nicht obligatorisch, sondern es steht jedem frei, sich außerhalb des Seminars ein Unterkommen zu suchen; der Director bezieht einen jährlichen Gehalt von 18—2500 Fr. mit freier Kost, Wohnung, Feuerung, Beleuchtung und Wäsche für sich und seine Familie; für Unterhalt und Vermehrung der Bibliothek und der Sammlungen, für Anschaffung allgemeiner Lehrmittel und anderer Unterrichtsbedürfnisse im Seminar und in der Uebungsschule, für Turnen, Excursionen 2c. wird ein jährlicher Kredit von 1500 Fr. eröffnet. — Die gesetzliche Besoldung für einen definitiv oder provisorisch angestellten Lehrer ist 1) von der Schulgenossenschaft eine jährliche fixe Besoldung von 200 Fr., eine freie Wohnung, eine halbe Juchart gutes Pflanzland in möglichster Nähe der Wohnung und 2 Klaftern dürres Brennholz unentgeltlich für seinen Gebrauch zum Hause

geliefert; 2) ein jährliches Schulgeld von 3 Fr. von jedem Alltags-, und 1½ Fr. von jedem andern Schüler; 3) eine jährliche Zulage des Staates, welche sich nach folgenden Grundsätzen bestimmt: Soweit der fixe Besoldungssatz der Schulgenossenschaft sammt der Hälfte des Schulgeldes bei Lehrern unter 4 Dienstjahren die Summe von 520 Fr., bei Lehrern über 4 Dienstjahren von 700 Fr. nicht erreicht, wird das Mangelnde auf diesen Betrag von Staatswegen hinzugelegt; für definitiv angestellte von mehr als 12 Dienstjahren werden vom Staate weitere Alterszulagen ertheilt und zwar von 100 Fr. für das dreizehnte bis achtzehnte, von 200 Fr. für das neunzehnte bis vierundzwanzigste und von 300 Fr. vom fünfundzwanzigsten Dienstjahre an. — Die in einem Bezirk wohnenden Lehrer und Candidaten der Primar- und Secundarschule bilden das Schulkapitel des Bezirks. Die Kapitel nehmen unter Leitung des Erziehungsrathes theoretische und praktische Uebungen zur Fortbildung ihrer Mitglieder vor. Sie haben dem Erziehungsrathe ihre Gutachten abzugeben über den Lehrplan, über Einführung neuer oder wesentliche Abänderung bestehender Lehrmittel der allgemeinen Volksschule, sowie über wichtige Verordnungen, welche die innere Einrichtung derselben betreffen. — Mitglieder der Schulsynode sind die Mitglider der sämmtlichen Kapitel, und die an den Cantonnallehranstalten und den höheren Schulen Winterthurs angestellten Lehrer. Die Synode beräth im allgemeinen die Mittel zur Beförderung des Schulwesens, und insbesondere diesfällige Wünsche und Anträge, die in ihrem Namen an die Behörde gerichtet werden sollen. Die Verhandlungen der Synode werden in gedrängtem Auszuge gedruckt und den Mitgliedern der Synode, sowie dem Erziehungsrathe, den Bezirks-, Secundar- und Gemeindeschulpflegen zugestellt. —

Das höhere Schulwesen.

Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens trat im 19. Jahrhundert gleichfalls eine Bewegung ein, wie sie kein Jahrhundert vorher aufzuweisen hat.

Bei dem gewaltigen Vorwärtsgehen des Realismus in der wirklichen Welt, und bei der lebendigen Entwicklung und dem entschiedenen Fortschritt, wozu die Elementar- und Bürgerschule gelangt war, konnte die Philologie und mit ihr das humanistische Gymnasium nicht unberührt im bisherigen Geleise bleiben. Man

egann zu ahnen, daß die alten Sprachen und ihre Grammatik icht mehr für die Bildung der Gymnasien ausreichen. Es wurde eshalb, bei entschiedenem Festhalten der altklassischen Studien als entrum des Unterrichts, der Kreis der Lehrgegenstände daselbst urch die Geschichte, die Muttersprache, die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erweitert. — Bald jedoch laubten die Lehrer dieser Gegenstände mit gleichem Rechte, wie die ehrer der altklassischen Sprachen, die ausgedehntesten Forderungen n ihre Schüler machen zu können und zu müssen. Der Wissensoff häufte sich deshalb in den Gymnasien massenhaft. Besonders verlangten die Naturwissenschaften bei dem außerordentlichen Aufschwunge, den ihre Forschungen nahmen, und bei dem ununterbrochen steigenden Werthe, den sie auf das tägliche Leben gewannen, gleiche Berechtigung und gleich gründliche Behandlung wie die Sprachen, indeß auf der anderen Seite durch F. A. Wolf neue Begeisterung für die altklassische Litteratur in die Gymnasien strömte und diese darauf den klassischen Studien eine specifisch-philologische, namentlich grammatisch-kritische Färbung gab. — Die Folge davon war, daß die Resultate der Gymnasien nicht der angewandten Zeit und der verbrauchten Kraft entsprachen. Einzelne ausgezeichnete Köpfe speicherten zwar eine bewundernswürdige Masse von Stoff in sich auf. Aber Leben und Vertiefung fehlte. Es wurden junge Gelehrte, aber keine wissenschaftlichen Charaktere gebildet. Ja, trotz aller erworbenen Einzelkenntnisse machte sich im allgemeinen eine Abnahme des wissenschaftlichen Interesses bei der Jugend bemerklich. Die Gymnasialschüler kränkelten am Geist. Und mit der geistigen Gesundheit schwand auch die leibliche. — Da trat 1836 Lorinser „Zum Schutz der Gesundheit auf Schulen" in den heftigsten Anklagen gegen ihre Anforderungen auf, wollte Köchly in seinen Schriften „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller" und „über Gymnasialreform" auf Gymnasien Lateinsprechen abgeschafft, statarisches Lesen und Lateinschreiben beschränkt wissen, strebte Brandt, an den Gymnasien zugleich für das bürgerliche Geschäftsleben zu sorgen, suchte Klopp in der „Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts" den sprachlichen Realismus dem Humanismus unterzuordnen und verlangte er dann nach dem Grundsatze des Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, — von dem Unterrichte der deutschen Sprache zur englischen, dann

zur französischen und endlich zu den altklassischen fortzuschreiten, — ein Grundsatz, den K. Schmidt in seiner „Gymnasialpädagogik" mit Nachweisung der Gleichberechtigung des Realismus und Humanismus theoretisch begründete und das „moderne Gesammtgymnasium" zu Leipzig seit 1849 praktisch durchführte. — Die Gymnasien und ihre Lehrer gingen nicht auf diese neue, den Forderungen der Gegenwart und den anthropologischen Forschungen entsprechende Organisirung ein. Nur in Oesterreich wurde der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaues für das Ober-Gymnasium und die Realschule bei der Reorganisation dieser Anstalten (1849) festgehalten. Ein Theil der deutschen Gymnasien ging hingegen mit der von 1850 ab allgemein eintretenden geistigen Reaction, und suchte deshalb einen Friedensschluß mit der orthodoxen Theologie herbeizuführen, um nach demselben die alten Sprachen in alter Einseitigkeit zu pflegen. Es war deshalb natürlich, daß sich ihnen gegenüber die moderne Bildung immer selbständiger in den Schulen geltend machte und dadurch neben die humanistischen Gymnasien die Realschulen traten, die, weil sie nicht Berufs- und Fachlehranstalten, sondern allgemeine Bildungsschulen sein wollten, gleiches Recht mit den Gymnasien einzunehmen strebten und endlich einnahmen, — trotzdem, daß einzelne deutsche Staaten ihrer Einrichtung von Regierungswegen keinen Vorschub leisteten, trotzdem, daß viele Gymnasien durch Parallelklassen einen Ersatz für die Realschule zu bieten suchten, trotzdem, daß Preußen, welches neben Hannover eine Zeit hindurch den sich zahlreich bildenden Realschulen kein Hinderniß entgegenstellte, die in Bezug auf gewisse Fächer zuerkannte Gleichberechtigung mit den Gymnasien im Laufe der Zeit wieder einschränkte. Der Realismus drang durch, — die Anerkennung der Realschulen von Staatswegen konnte zuletzt nicht mehr zurückgehalten werden.

Die einzelnen Anfänge der **Realschule** gehören der Zeit von den Befreiungskriegen an. Diese aber waren sich noch nicht des Zieles bewußt, dem sie zustreben sollten. Sie suchten so schnell als möglich möglichst vielerlei zu lehren, was an Kenntnissen und Fertigkeiten in den einzelnen Zweigen des bürgerlichen Berufes gebraucht werden konnte. Der Lehrplan umfaßte neben Mathematik, Physik, Chemie, Naturbeschreibung und Buchhaltung, Waarenkunde, Technologie, neben den Uebungen im Zeichnen, Modelliren, Drechseln, Verfertigen von Abgüssen. Das bestimmte Ziel und den Weg zu demselben, sowie die Gleichberechtigung der Realschule mit

dem humaniſtiſchen Gymnaſium hat zuerſt **A. G. Spilleke** gezeichnet, der als Direktor am königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnaſium, an der Real- und Eliſabethſchule zu Berlin, — eine tiefere Einſicht über das, was Noth that, erlangt hatte, als die einſeitigen Philologen, die nur Lateiniſch und Griechiſch kannten und darin die Welt der Wiſſenſchaft erblickten. Er ſagt: „Die Realſchule iſt neben den Gymnaſien ein wiſſenſchaftliches Inſtitut, — in demſelben Verhältniß einer allgemein vorbereitenden Ausbildung, welche das Gymnaſium für die Univerſität giebt, zur Kunſtakademie oder polytechniſchen Schule oder dem Gewerbe-Inſtitut. Naturkunde und Mathematik beſtimmen ſich ſelbſt aus dem Princip der Realſchule heraus als deren Hauptobjekte. Und da alle Cultur ein Werk der Gemeinſamkeit iſt, ergiebt ſich der Unterricht der neueren und der Mutterſprache, ſowie in der Geſchichte und Geographie als daneben erforderlich; der Formenſinn wird durch Zeichnen und Modelliren gebildet; die höchſten Beziehungen des Menſchen endlich umfaßt die Religion, die Schutzwehr gegen jede niedere Anſicht und Behandlung des Lebens.“ — Dem Miniſterium Altenſtein in Preußen gebührt der Ruhm, die Idee Spillekes aufgenommen und die Stellung der Realſchule in der Reihe der höheren Lehranſtalten zuerſt erkannt und durch geſetzliche Anordnungen beſtimmt zu haben. So mangelhaft auch ſein Reglement von 1832 ſein mochte, es hat doch die Realſchulen auf den einzig richtigen Weg ihrer Entwicklung geführt: — ohne auf die altklaſſiſchen Sprachen zurückzugehen, durch die Bildungselemente der Neuzeit der Jugend eine allgemeine Bildung zu geben. Die Realſchulen ſtießen deshalb auch bald die fremden Elemente von ſich ab und ſuchten und fanden mehr und mehr ihre wahren Centralunterrichtsgegenſtände in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften, wie in der deutſchen, engliſchen und franzöſiſchen Sprache. Dennoch individualiſiren ſie fortdauernd mit ihren Lehrplänen, ſo daß ſie in Städten, wo die Intereſſen des Handels und der Induſtrie überwogen, den Anforderungen des Lebens Rechnung trugen, ſoweit es unbeſchadet einer gründlichen, allgemeinen Bildung geſchehen konnte, während ſie in anderen Städten, wo ſie die einzigen höheren Bildungsanſtalten waren, oder wo ſich ihre Abiturienten vorzugsweiſe dem Beamtenſtande widmeten, gleichfalls die lokalen Verhältniſſe berückſichtigen und die lateiniſche Sprache in größerer Stundenzahl lehrten. Das Miniſterium Altenſtein duldete während ſeiner Wirkſamkeit dieſe individuelle Geſtaltung der einzelnen Realſchulen und

ſchmälerte denjenigen Anſtalten, welche das Lateiniſche von ihrem Lehrplan ausſchloſſen, die an die Abiturientenprüfung geknüpften Vorrechte nicht. 1841 jedoch erhielt die Inſtruktion für die Realſchulen dahin Abänderung, daß die Berechtigung zum einjährigen Militärdienſt nicht mehr von einem Abiturientenzeugniſſe, ſondern von der Reife für die oberſte Schulklaſſe abhängig gemacht wurde, und daß nur diejenigen Zöglinge von der Entlaſſungsprüfungskommiſſion das Zeugniß der Reife erhalten können, welche in der Prüfung den hinreichenden Grad der Befähigung in der lateiniſchen Sprache nachweiſen. Unter dem Miniſterium von der Heydt und von Raumer wurden ſodann durch Bevorzugung der Gymnaſien ſeitens des Cultusminiſters und der Gewerbeſchulen ſeitens des Handelsminiſters die Realſchulen weſentlich beeinträchtigt, wobei nicht unmerklich zu Tage trat, daß man den Beamtenſtand von dem höheren Bürgerſtande in ſeiner Bildungsſphäre zu trennen ſuchte. Nachdem jedoch dieſe preußiſche Reactionsperiode beendet war, erklärte der Cultusminiſter von Bethmann-Hollweg vor der Kammer, daß die Aufgabe der Regierung keine andere ſein könne, als das Wachsthum der Realſchulen zu fördern, da einerſeits beſtimmten Lebensberufen, die von den Realien erzeugt ſeien, durch die Fachſchulen nicht genügt werden könne, und da andererſeits die Forderung ebenſowenig durch die Gymnaſien zu erfüllen ſei, weil der Schüler daſelbſt eine Maſſe von Bildungsſtoff in ſich aufnähme, der ihn verwirre. Es ſind daher den Realſchulen die nöthigen Mittel zuzuwenden und es iſt ihnen eine rechtliche Stellung im Staate anzuweiſen." Die Folge dieſer Erklärung war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realſchule und der höheren Bürgerſchulen vom 6. October 1859. Nach ihr zerfallen alle realiſtiſchen Bildungsanſtalten in Realſchulen erſter und zweiter Ordnung und höhere Bürgerſchulen. „Sie haben die gemeinſame Beſtimmung, eine allgemein wiſſenſchaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Univerſitätsſtudien nicht erforderlich ſind." Die Realſchulen haben wie die Gymnaſien ſechs aufſteigende Klaſſen. Die Curſusdauer iſt in der Realſchule erſter Ordnung in VI., V., IV. einjährig, in I. und II., in der Regel auch in III. zweijährig, während in der Realſchule zweiter Ordnung nur die I. zweijährigen Curſus hat. Hierdurch ſowohl, als auch durch den Wegfall des lateiniſchen Unterrichts unterſcheidet ſich letztere von der erſteren. Höhere Bürgerſchulen ſind im Grunde unvollendete Realſchulen erſter Ordnung, da ihnen der Lehrplan dieſer Schul-

ttung mit Einſchluß des Lateiniſchen zugewieſen iſt und ſie nur eniger als ſechs Klaſſen haben. Nach der Wiederherſtellung von iſer und Reich hat man in Wiesbaden und Hannover höhere ürgerſchulen ohne Latein vorgefunden und dieſe Anſtalten als ebenbürtig mit ihrer gleichnamigen Schweſter anerkannt, ſo daß unmehr der Begriff „höhere Bürgerſchule“ ein völlig ſchwankender eworden iſt. Mit den Schulzeugniſſen, welche die genannten Schulrten ausſtellen, ſind beſtimmte, wichtige Berechtigungen verbunden. Sie gewähren einerſeits den Vortheil, daß dadurch viele Landesinder veranlaßt werden, ſich eine höhere Bildung zu erwerben, odurch das Niveau der allgemeinen Bildung bedeutend erhöht ird, machen auch andererſeits jede individuelle, naturwüchſige ntwicklung auf praktiſch pädagogiſchem Gebiete faſt zur Unmögichkeit, da ein wohlbegreiflicher Egoismus die Gebildeten treibt, ür ihre Kinder unter allen Umſtänden diejenigen Anſtalten zu ählen, deren Beſuch ihnen wichtige Vortheile gewährt. Nach den Beſtimmungen der Prüfungsordnung vom Jahre 1859 führen die Realſchulen ein immerhin trauriges Daſein, da ihnen zwar die Berechtigung für den einjährigen Freiwilligendienſt die Unter- und Mittelklaſſen füllt, die Ausſicht auf die ſonſtigen Vortheile aber nicht im Stande iſt, den drei Oberſtufen, namentlich der zweijährigen Prima und Oberſecunda eine genügende Frequenz zu ſichern. Die genannte Vergünſtigung iſt nämlich als die wichtigſte und daher uch in ihren Folgen gewaltigſte anzuſehen. Sie wird ſchon denen u Theil, welche ein Jahr in der II. einer Realſchule erſter Ordnung, der I. einer Realſchule zweiter Ordnung mit Nutzen geſeſſen oder die Abgangsprüfung einer höheren Bürgerſchule beſtanden haben. Als durchgreifendes Heilmittel für die Realſchule erſter Ordnung erſchien mehreren größeren Städten die Ausdehnung des Berechtigungsweſens für dieſe Schulart, nämlich die Zulaſſung der Abiturienten zu den Univerſitätsſtudien. Die in dieſem Sinne an das preußiſche Abgeordnetenhaus gerichteten Petitionen führten zu dem Entſchluſſe, die Facultäten ſämmtlicher Univerſitäten zu einem Gutachten über die angeregte Frage aufzufordern. Es war das ein höchſt unglücklicher Entſchluß, weil erſtens die Univerſitätsprofeſſoren den eigentlichen Schulfragen meiſtens gänzlich fern ſtehen und weil zweitens gerade die bedeutendſten unter ihnen nicht einmal ihre einzelnen Schüler genau kennen und kennen können. Die 1870 amtlich herausgegebenen Gutachten tragen denn auch eine durchaus dilettantenhafte, gänzlich unzuverläſſige Phyſiognomie.

Obgleich sie sich im allgemeinen und überwiegend gegen den die Realschule erster Ordnung betreffenden Wunsch aussprachen, erließ der Minister v. Mühler dennoch unter dem 7. Dezember 1870 eine Verfügung, durch welche angeordnet wurde, daß den Reifezeugnissen besagter Anstalten in Bezug auf die Inscription bei der philosophischen Facultät der Universitäten hinfort dieselbe Gültigkeit beigelegt werden solle, wie den vom Gymnasium ausgestellten Maturitätszeugnissen. Nach 1870 erhob sich im Realschullehrerstande selbst eine lebhafte Agitation für die zeitgemäße Beförderung und etwaige Umgestaltung des Realschulwesens. An der Spitze derselben stand der Realschuldirector Ostendorf. Das Ministerium Falk, welches am 22. Januar 1872 ans Ruder kam, suchte den von allen Seiten oft stürmisch auftauchenden Forderungen zunächst dadurch gerecht zu werden, daß es auf besonderen Consequenzen möglichst viele Stimmführer zu Gehör kommen ließ und sich dadurch selber informirte. Nach den Conferenzen über das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen erfolgte die über das Mädchenschulwesen und im Oktober 1872 die das höhere Schulwesen betreffenden Verhandlungen. In diesen Verhandlungen trat ein so buntes Gewirr entgegengesetzter Meinungen zu Tage, daß sie zu keinen praktischen Resultaten führen konnten. An einen Versuch, eine einheitliche Schulorganisation auf deutschem Boden herzustellen, wurde nicht im entferntesten gedacht; vielmehr war man darüber einig, daß sogar die den höheren Schulen angehängten Elementarklassen, die sogenannten Vorschulen, sorgfältig zu conserviren und zu vermehren seien. Dagegen fand die von dem ehemaligen Berliner Stadtschulrath Friedrich Hofmann projectirte sechsklassige Mittelschule, in der nur eine fremde Sprache obligat gelehrt wird, allseitig Gnade in den Augen der versammelten Schulmänner, und die gesundeste Schöpfung der Neuzeit, die Realschule zweiter Ordnung, wurde gar nicht in Betracht gezogen, der Einjährigenschein in seiner jetzigen demoralisirenden Macht nicht angetastet. Uebermäßig laut aber machte sich die Furcht vor einem erträumten Riß in der höheren Bildung, der eine unvermeidliche Frucht einer Gleichstellung der realistischen mit der altsprachlichen Bildung sein soll, obgleich es auf der Hand liegt, daß es bei der Schulgesetzgebung darauf ankommen muß, den wirklich vorhandenen Riß zwischen der Gelehrten- und der Volksbildung durch vernünftige Zwischenglieder zwischen Gymnasium und der jetzt bestehenden allgemeinen Volksschule zu überbrücken und allmählich auszufüllen. —

ach der im Jahre 1866 erfolgten Errichtung des Norddeutſchen undes, als ſich die Militäreinrichtungen Preußens über ganz orddeutſchland erſtreckten, war man mit dieſen Militäreinrichtungen en wegen der genannten Berechtigungen auch in die Nothwendigit verſetzt, eine gewiſſe Einheit in das geſammte höhere Schulweſen n Norden des Main zu bringen. Gegen Ende des Jahres 1869 erſammelten ſich zu dieſem Behufe ſachkundige Beamte der Schulerwaltung ſämmtlicher norddeutſchen Staaten in Berlin. Es wurde in Reglement feſtgeſetzt, das auch die höheren Privatanſtalten nicht anz von den Berechtigungen ausſchließt; ferner trat eine Aufſichtsommiſſion ein, beſtehend aus drei Fachmännern, von denen zwei urch Preußen und Sachſen ernannt werden. Nach 1870 wurde n Folge der politiſchen Veränderungen die Bundescommiſſion — ie bereits früher erwähnt — zu einer Reichsſchulcommiſſion erweitert, deren erſte Berathung im Herbſte 1872 in Dresden ſtattfand, wo man ſich hauptſächlich in Hinſicht der Maturitätszeugniſſe er deutſchen Gymnaſien einigte. Auf das Realſchulweſen wurde eine Rückſicht genommen, weil, wie der preußiſche Commiſſarius ſagte, dieſe Anſtalten ſich im Fluſſe organiſatoriſcher Verhandlungen befinden, welche dazu nöthigen, eine abſchließende Vereinbarung ſpäteren Zeiten vorzubehalten. Die Differenzen, welche hinſichtlich der Prüfungszeugniſſe für das höhere Schulamt hervorgetreten waren, ließen ſich auf der Conferenz nicht ausgleichen. Daher unterblieb auch hier die Einigung; nur die wiſſenſchaftlichen Prüfungskommiſſionen in Leipzig, Roſtock und Straßburg wurden den preußiſchen gleichgeſtellt.

Obgleich im deutſchen Lande, ſelbſt innerhalb der Reichs-Schulcommiſſion, die Abneigung gegen franzöſiſche Centraliſation lebendig geblieben iſt, ſo wird doch der Einzug der Militär-Erſatzinſtruction vom 26. März 1868 und damit der des Einjährigenſcheins in alle deutſchen Staaten ſeinen nivellirenden Einfluß nicht verfehlen. Schon gegenwärtig macht die Uniformität gewaltige Fortſchritte und zerreißt den Faden naturwüchſiger Entwicklung. Um ſo dringender iſt zu wünſchen, daß von Berlin aus das richtige Wort zur rechten Zeit geſprochen werde. Dieſes richtige Wort iſt auch von Bonitz, dem Nachfolger Wieſes, der auf den Berliner Conferenzen von 1872 ſeine Stimme in hervorragender Weiſe erhob, noch nicht geſprochen worden. Die neuen Lehrpläne, welche ein Circularverfügung des königlich preußiſchen Miniſters der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 31. März 1882 enthielt, ſind ſein Werk.

Nach dieſer Verfügung giebt es in Preußen jetzt 7 Schularten: 1. Gymnaſium, 2. Progymnaſium, 3. Realgymnaſium, 4. Realprogymnaſium, 5. Oberrealſchule, 6. Realſchule, 7. Höhere Bürgerſchule. Streng genommen bilden dieſe Schularten nur 2 Klaſſen, da 1—4 und 5—7 unter einander in einem gewiſſen Zuſammenhange ſtehen. Das Latein iſt auf dem Gymnaſium um 9 Stunden die Woche gekürzt und um 10 Stunden im Realgymnaſium vermehrt, das Franzöſiſche, das im Realgymnaſium dieſelbe Stundenzahl behalten hat, iſt im Gymnaſium um 4 Stunden vermehrt worden. Der Anfangsunterricht im Griechiſchen iſt nach IIIb verlegt, wo im Gymnaſium das Engliſche beginnt; Geſchichte, Geographie und die mathematiſchen Fächer weiſen im Gymnaſium ein Plus gegen früher auf. Dadurch ſind die Lehrpläne beider Anſtalten bis IV incl. mit geringen Modificationen faſt ganz gleich, und es iſt auf dieſer Stufe noch der Uebergang von der einen Schule in die andere ohne Schwierigkeit zu bewerkſtelligen. — Eine ähnliche Uebereinſtimmung zeigen die anderen Schulkategorien: Der Realſchule fehlen nur die beiden Primen der Oberrealſchule, und die höhere Bürgerſchule, welcher die Prima der Realſchule fehlt, theils mit jenen Schulen in den entſprechenden Klaſſen denſelben Lehrplan bis auf eine kleine Modificirung in den mathematiſchen, naturwiſſenſchaftlichen und techniſchen Fächern. — Ein kleiner Fortſchritt iſt dadurch herbeigeführt worden, daß wenigſtens alle Schüler, welche vom 9. Lebensjahre an Latein lernen müſſen, bis zu ihrem 12. Lebensjahre von der einen in die andere Anſtalt ohne Schwierigkeit übertreten können. Dagegen bleibt die Kluft beſtehen zwiſchen Lateinern und Nichtlateinern, und es bildet gerade dieſe Zweigruppigkeit die Achillesferſe der ganzen Verordnung. Es kommt hinzu, daß das Schulberechtigungsweſen nicht angetaſtet worden iſt, wodurch alle neue Errungenſchaften illuſoriſch werden. Das Realgymnaſium hat keine neuen Berechtigungen erhalten, iſt daher dem Gymnaſium gegenüber gradezu auf den Ausſterbeetat geſetzt, ſo lange die Ungleichheit beſteht: Die Neuſchöpfung, die ſechsklaſſige höhere Bürgerſchule kann nicht aufkommen, weil die ehemalige Realſchule zweiter Ordnung, die jetzige „Realſchule“ das Recht behält, ohne Prüfung ihren Schülern beim Uebertritt aus der Unter- nach der Oberprima den Einjährigenſchein zu ertheilen, während die Schüler der höheren Bürgerſchule ſich zu dieſem Zwecke in einem wohlcontrollirten Examen ausweiſen müſſen. Das Schulberechtigungsweſen, das von Wieſe „indirekter Schulzwang“ genannt worden

ist, bildet eine dämonische, nach verschiedenen Seiten hin verderblich wirkende Macht, die zuerst ins Auge gefaßt und neu geregelt werden muß, wenn von einem wirklich wesentlichen Fortschritte die Rede sein und das Gymnasium nicht nach wie vor künstlich bevorzugt und von allen möglichen Elementen gemißbraucht werden soll.

Die Industrieabtheilungen der Cantonsschulen in der Schweiz haben erlangt, was in den übrigen Ländern bisher noch nicht erreicht ist, nämlich ihren Lehrern selbst die nöthige Vorbildung geben zu können: das eidgenössische Polytechnikum in Zürich bildet auch die Lehrer für die Industrieschule.

Die vorzüglichsten Berufsschulen in der Neuzeit sind folgende: 1) **Die eigentlichen Gewerbeschulen**, von denen die des preußischen Staates das Muster für Deutschland wurden. Sie sind 1817 durch Beuth ins Leben gerufen und waren ursprünglich zur gründlicheren theoretischen Vorbildung der eigentlichen Handwerker bestimmt. So ging z. B. die 1818 zu Aachen gegründete Gewerbeschule aus dem von der Regierung empfundenen Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern hervor: sie war ausdrücklich für Zimmerleute, Mühlenbauer, Brunnen- und Röhrenmacher, Feuerspritzenverfertiger, Maurer und Steinhauer, Stuckaturarbeiter, Tischler, Schlosser, Stubenmaler, Gelb- und Zinngießer und Klempner bestimmt. Zur Aufnahme befähigte ein Alter von 14 Jahren und Vorkenntnisse im Lesen, Schreiben und in den vier Species des elementaren Rechnens. Ihr unentgeltlicher Unterricht fand am Sonntag, Montag Vormittag, Mittwoch und Sonnabend Nachmittag im Zeichnen und in den verschiedenen mathematischen Fächern mit Anwendung auf bestimmte Aufgaben des Lebens statt. Allmählich verschwand jedoch der Handwerkerstand aus der Gewerbeschule und zog sich in die Handwerkerfortbildungsschulen hinüber, während sie selbst in den oberen Klassen Schüler hatte, die sich dem Maschinenbau und dem Berg- und Hüttenfach zuwendeten, zur Provinzial-Gewerbeschule ward. Die Provinzial-Gewerbeschule in Preußen soll Mechaniker, Chemiker und Bauhandwerker bilden und die verschiedenen Handwerker, Maurer- und Zimmermeister, Brunnenmacher 2c., sowie Werkführer in Fabriken theoretisch-praktisch unterrichten. Jede Provinzial-Gewerbeschule hat 2 Klassen, von denen die untere hauptsächlich für den theoretischen Unterricht und die Uebung im Zeichnen, die obere für die Anwendung des Erlernten auf die Gewerbe bestimmt ist. — 2) **Die Handelsschulen**, in denen Handelslehrlinge in den sämmtlichen Handelswissenschaften, in der Waarenkunde, im Waaren-

handel, in der Buchführung, in der Rechen-, Briefschreibekunst, in der Münz-, Maß- und Gewichtskunde, im Manufakturen- und Fabrikwesen, in der merkantilen Geographie, im Wechselgeschäft, Handelsrecht, Creditwesen und in den neueren Sprachen unterrichtet werden, sind gleichfalls ein Product der Neuzeit, aber bisher meist Kommunal- oder Privatanstalten geblieben. Die erste derartige Anstalt hatte Hamburg in seiner Handelsakademie 1767; nach dem Muster derselben wurde eine ähnliche zu Lübeck gegründet, welche mit dem theoretischen Unterricht zugleich und hauptsächlich auch die praktische Ausbildung junger Leute in einem fingirten Handelscomptoir mit ausgebreitetem Geschäftsgange verband. Aehnlichem Ziele steuerten die Handelsschulen in Magdeburg, Nürnberg, Erfurt 2c. zu. Was Frankreich in seiner Ecole de commerce besitzt, das wollte 1831 Leipzig durch seine Handelslehranstalt für Deutschland schaffen; sie sucht: 1) allen Handlungslehrlingen Gelegenheit zu geben, die nothwendigste wissenschaftliche Bildung zu erwerben, die dem Kaufmann nöthig ist (niederer Curs), und 2) Jünglingen, die sich später erst dem Kaufmannsstande, dem Fabrikwesen 2c. widmen wollen, theoretisch und praktisch die nöthige Vorbildung in den dazu erforderlichen Wissenschaften, Kenntnissen und Künsten zu bringen. —

Den Höhepunkt aller Fachschulen bilden **die polytechnischen Schulen**, — durch die ungeheuren Fortschritte der Industrie und Technik im 19. Jahrhundert entstanden. Zwar sind polytechnische Schulen und Fortschritte der Industrie nicht nothwendige Correlata der Technik: Beweis dafür ist *England*, das ohne technische Lehranstalten die außerordentlichsten Fortschritte in commerciellen und technischen Verhältnissen machte, während *Frankreich* trotz seiner vielen ausgezeichneten technischen Schulen im Gebiete der Industrie weit hinter England zurücksteht. In den *Continentalstaaten* wurden jedoch die technischen Unterrichtsanstalten nothwendig, um mit mäßigeren ökonomischen Kräften die vorausgeeilte englische Industrie so rasch und so weit als thunlich einzuholen. Es haben deshalb hier die Regierungen selbst die Gründung von polytechnischen Schulen in die Hand genommen, vornehmlich auch, um brauchbare und intelligente Beamte zur Ausführung verschiedener technischer Bauten 2c. zu bilden. — Die erste und bis jetzt die bedeutendste technische Lehranstalt schuf Frankreich 1791 in seiner école polytechnique; — die zweite erhielt Wien 1816, in welcher neben den mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrfächern auch die verschiedenen technischen Spezialfächer gelehrt wurden. Die

daraus entſtehenden polytechniſchen Schulen zu München, Hannover, Karlsruhe, Stuttgart, Nürnberg, Augsburg, Darmſtadt, Berlin (Bauakademie), Zürich ꝛc. haben das Gemeinſame, daß ſie eine allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbildung in der theoretiſchen wie angewandten Mathematik geben und überdies in die Wiſſenſchaft der Spezialfächer einführen. Doch ſtehen gegenwärtig die öſterreichiſchen techniſchen Inſtitute zu Wien, Prag, Graz, Lemberg, Krakau, Brünn und Ofen in Vergleich mit den übrigen zurück, weil ſie ſich noch auf demſelben Standorte wie vor Jahrzehnten befinden, indeß die der anderen deutſchen Staaten ihrem wahren Ziele immer mehr zueilen, nämlich zu den Realſchulen dieſelbe Stellung einzunehmen, wie die Univerſitäten zu den Gymnaſien. —

Die Gymnaſien.

Die humaniſtiſchen Gelehrtenſchulen werden ſeit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutſchland überwiegend „Gymnaſien“ genannt. Der Name „Pädagogium,“ der daneben vorkommt, bezeichnet theils ein vollſtändiges, mit einer Erziehungsanſtalt verbundenes Gymnaſium, wie z. B. in Halle, theils eine Anſtalt, welche unmittelbar auf die Gymnaſien vorbereitet, dem „Progymnaſium“ in Preußen entſprechend, ſo in Baden. „Lyceen“ waren in Bayern Anſtalten, die zwiſchen dem Gymnaſium und der Univerſität ſtanden, in Baden vollſtändige, weiter als die Gymnaſien im allgemeinen zur Univerſität hinführende Gelehrtenſchulen, in Württemberg hingegen unvollſtändige, der erſten Klaſſen entbehrende Gymnaſien. Unter „lateiniſcher Schule“ endlich verſteht man in Halle ein vollſtändiges Gymnaſium, in Württemberg, Baden und Baiern hingegen nur die untere Abtheilung der Gymnaſien.

Der geniale Reformator der Philologie und damit der Gymnaſien der Neuzeit war **Friedrich Auguſt Wolf** (geb. 15. Febr. 1759, geſt. 8. Auguſt 1824). Er begründete die Alterthumswiſſenſchaft, womit er das bis dahin einſeitige philologiſch-grammatiſche Treiben vernichtete und den Blick auf die Geſammtheit des geiſtigen Lebens im Alterthume hinlenkte. Sein pädagogiſches Ideal war das Humanitätsideal: rein menſchliche Bildung und Erhöhung aller Geiſtes- und Gemüthskräfte zu einer ſchönen Harmonie des inneren und äußeren Menſchen. Die Quelle zu dieſer Bildung fließt ihm in Griechenland und Rom. Die studia humanitatis erwarteten ihren Lohn von ſich allein zu finden, wenn ſie deſſen bedürfen, Troſtes genug in dem Anſehen, worin ſie einſt bei den edelſten Menſchen

ſtanden, denen abſichtsloſe Uebung ihrer Kräfte und reine Befriedigung ihrer Wißbegierde alles geweſen iſt. In dieſem Geiſte wurde er der Stifter der Schule des freien, von keinem Meiſter abhängigen Selbſtſtudiums, die ſeine Schüler auf ſeiner würdige Weiſe fortſetzten. Vor allem **August Böckh**, der die Alterthumswiſſenſchaft als ein organiſches Ganzes auffaßt, als die Conſtruction des geſammten Lebens, alſo ſämmtlicher Bildungskreiſe und Erzeugniſſe eines Volkes in ſeinen praktiſchen und geiſtigen Richtungen, — und der dann von der Höhe ſeiner Anſchauung die Wiſſenſchaft mit ihrer Zwillingsſchweſter der Kunſt als eine Gottesverehrung, als Nachahmung der in Gott ſeienden Ideale anzuſehen vermochte, — eine perſönliche Humanitas, der nichts Menſchliches fremd iſt. Mit Böckh und durch ihn iſt die Alterthumswiſſenſchaft als Glied in den großen Organismus der Wiſſenſchaften einrangirt. Keiner neben und nach ihm iſt ihm bisher in der Großheit der Weltanſchauung nahe gekommen, obſchon Karl Reiſig in Halle und Karl Ottfr. Müller in Göttingen, G. Bernhardy, Fr. Kreuzer, L. Diſſen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, F. Nägelsbach, G. W. Nitzſch, Fr. Ritzſchl, G. F. Schömann, Fr. Thierſch, F. G. Welker ꝛc. als Sterne erſter Größe in der Alterthumswiſſenſchaft glänzen: Männer, welche die klaſſiſche Philologie nach allen Seiten hin auszubauen ſtreben, immer tiefer eindringend in das Leben der alten Welt, ſei's durch geſchichtliche Betrachtung des Alterthums und ſeiner Sitten, ſei's durch die Pflege und Erforſchung ſeiner hinterlaſſenen Denkmäler, ſei's durch das Eindringen in das Verſtändniß der klaſſiſchen Sprachen und ihrer Formen, ſei's endlich durch die Kritik und Auslegung der ſchriftſtelleriſchen Hinterlaſſenſchaft des Alterthums. — Die Thaten ſolcher Männer konnten natürlich nicht ohne Einfluß auf die Gymnaſien bleiben: die humaniſtiſchen Gelehrtenſchulen erhielten von ihnen einen neuen Impuls bei Betreibung der alten Sprachen. Von dieſen großen Philologen, ſowie von der politiſchen und ſocialen Entwicklung Deutſchlands im 19. Jahrhundert getrieben, erfaſſen die Gymnaſien als Grundfactoren der höheren Bildung das *antike*, *chriſtliche* und *nationale* Element, — in der feſteſten Ueberzeugung, daß derjenige, welcher eines dieſer Elemente gewaltſam von den beiden andern trennt und nicht alle drei in Gemeinſamkeit pflegt und ehrt, die Hauptadern unſerer Bildung unterbindet. —

Die lateiniſche und griechiſche Sprache blieben und bleiben der Mittelpunkt der Gymnaſien, — am meiſten geeignet,

die Bildung, welche dieſe geben ſollen, zu befördern. Was das Verhältniß beider zu einander betrifft, ſo räumen die Gymnaſien der Gegenwart, trotz Herbart, Gervinus, Waitz und Thaulow, welche dem Griechiſchen wegen ſeiner höheren Vollkommenheit den Vorrang vor dem Lateiniſchen verleihen wollen, — der lateiniſchen Sprache den althergebrachten Vorzug ein, indem ſie nicht nur die Beziehungen derſelben zur geſammten neueren Bildung hervorheben, ſondern auch behaupten, daß ſie ſich wegen ihrer größeren Einfachheit und Faßbarkeit, ſowie wegen der in ihr ausgeprägten Strenge und Zucht ganz beſonders für den Zweck des Gymnaſialunterrichts eigne. Neben die altklaſſiſchen Sprachen wird die deutſche Sprache mit ihrer Litteratur als weſentlichſter Unterrichtsgegenſtand hingeſtellt. Dabei bringt man auf Einführung in die Grundzüge der mittelhochdeutſchen Grammatik, weiſt hingegen entſchieden beſondere Lectionen in Rhetorik, Stiliſtik und Poetik ab, da die Einſicht in die Lehren derſelben weſentlich aus der Lectüre der alten Klaſſiker reſultiren, und verwirft von einer Seite eben ſo entſchieden einen beſonderen litteraturgeſchichtlichen Unterricht auch für die oberen Klaſſen, da man durch denſelben an die Stelle der Selbſtthätigkeit das Princip des paſſiven Anhörens ſetze. Als Lectüre ſchlägt K. von Raumer 15 größere Dichtungen vor, deren je eine den oberen Schülern allmonatlich an einem Tage im Zuſammenhange durch den Lehrer gut vorgeleſen werden ſoll: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Taſſo, Hermann und Dorothea, — Wallenſtein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos, — Minna von Barnhelm, — Julius Cäſar, Richard und Macbeth, — Herders Cid, ein Stück von Calderon. — Der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache iſt in der Neuzeit vielfach auf ein Minimum beſchränkt und der Unterricht in der engliſchen Sprache aus Furcht vor Zerſplitterung in vielen Gymnaſien wieder abgeſchafft. Bei der Weltgeſchichte verlangt das gegenwärtige Gymnaſium, daß der dafür anzueignende Gedächtnißſtoff nicht ins Maßloſe geſteigert wird. Die Mathematik wurde bis zur neueſten Zeit als eines der wichtigſten Studien für den Gymnaſiaſten hingeſtellt, weil, wie Thierſch ſagt, Klaſſiſches und Mathematiſches der Wahlſpruch der Gelehrtenſchulen iſt und mit einem anderen nie eine gediehen iſt und gedeihen wird; dahingegen hat man im letzten Jahrzehnt, ausgehend von den geringen Leiſtungen oft tüchtiger Schüler, die Forderung (Roth) aufgeſtellt, den mathematiſchen Unterricht auf ſolche Schüler zu beſchränken,

welche befähigt dazu erkannt werden. Die concreten Naturwissenschaften werden nur als untergeordneter Unterrichtsgegenstand von den humanistischen Gymnasien betrachtet. Man weist ihnen deshalb nur so viel Raum an, als erforderlich ist, um den Schülern einige Anschauung der ihnen zugänglichsten Formen, Erscheinungen und Gesetze zu gewähren, was auf den untersten Gymnasialstufen durch eine sinnige an unmittelbare Betrachtung von Naturgegenständen geknüpfte Beschäftigung mit der Botanik und Zoologie, auf der obersten durch eine mit der Mathematik möglichst zu verknüpfende Behandlung der wesentlichsten Punkte der Physik erreicht werden soll, wobei auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang von vornherein zu verzichten sei. — Die Geographie strebt man einerseits mit der Geologie und Naturgeschichte in Verbindung zu setzen und andrerseits mit der Geschichte in Zusammenhang zu bringen. Der Religionsunterricht muß auch im Gymnasium im Centrum stehen. Wenn derselbe aber früherhin oftmals auf den Lectionsplänen der Gymnasien als „Theologie" prunkte, und wenn auch die neueste Zeit von einer Seite her wiederum mehr ein gelehrtes Wissen und mehr oder weniger systematische Theologie beim Religionsunterricht in den humanistischen Gymnasien erstrebte, so hat man von der anderen Seite vor dem Uebermaß gewarnt, das oft Gleichgültigkeit und Abstumpfung gegen das Höchste und Heiligste nach sich ziehe, und hat K. v. Raumer sehr wahr gesagt: „Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu viel Religionsunterricht." Unheilvoll ward in neuester Zeit für den Religionsunterricht auf Gymnasien die Verwechslung der orthodoxen Theologie mit der Religion und Kirche. —

Von entschiedenstem Einflusse für die Studien und den Studiengang der Gymnasien ist im 19. Jahrhundert das Abiturientenexamen geworden. Nachdem zuerst in Preußen 1788 mit den Schülern der Gymnasien, die zur Universität überzugehen wünschten, eine derartige anzustellende Prüfung in bestimmter Form eingeführt war, wurde die damalige Verfügung 1812 (nachdem seit 1810 unter Stein und Hardenberg, durch W. von Humboldt, Nicolovius, Süvern und Niebuhr Gymnasialverbesserungen mit glücklichstem Erfolge eingeleitet waren) bestimmter formulirt und 1834 revidirt und mehrfach modifizirt, der sich dann, weiter entwickelnd, die „Verordnung in Betreff des Gymnasialwesens" von 1856 zugesellte.

Nach 1870 ist im Punkte der Abiturientenprüfungen an Gymnasien Gleichmäßigkeit im ganzen deutschen Reiche hergestellt worden, und zwar auf Grund folgender Bedingungen:

1) Die gesammte Cursusdauer des vollständigen Gymnasiums beträgt mindestens 9 Jahre. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt in der Regel nicht vor dem vollendeten 9 Lebensjahre.

2) Bei einem Anstaltswechsel geschieht die Aufnahme eines Schülers nur nach Beibringung eines Entlassungszeugnisses der vorher von ihm besuchten Anstalt, und nicht in eine höhere Klasse oder Abtheilung, als danach die Reife bei ihm vorhanden ist. Der Wechsel darf dem Schüler hinsichtlich der ordnungsmäßigen Cursusdauer keinen Zeitgewinn einbringen.

3) Der Unterricht wird, unvermeidliche vorübergehende Vertretungen ausgenommen, nur von Lehrern ertheilt, welche sich über ihre Qualification genügend ausgewiesen haben.

4) Die Zulassung zur Maturitätsprüfung oder die Dispensation von einer der dabei reglementsmäßig zu erfüllenden Bedingungen, z. B. da, wo die oberen Klassen einen je 2jährigen Cursus haben, von der vollständigen Absolvirung des 2jährigen Cursus der ersten Klasse, kann nicht von einer Patronats- oder Regierungsbehörde verfügt werden, sondern bleibt von dem Urtheil der Prüfungscommission des Gymnasiums abhängig. In Fällen außerordentlicher Art kann eine derartige Dispensation nur von der Centralbehörde des betreffenden Staates gewährt werden.

5) Gegenstände der Maturitätsprüfung sind auf allen Gymnasien die deutsche, lateinische, griechische, französische Sprache, Mathematik und Geschichte. Die übrigen Lehrobjekte sind nicht nothwendig auch Gegenstände der Prüfung. — Schriftliche Clausurarbeiten sind überall ein deutscher Aufsatz, eine lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben. — Darüber hinaus auch eine Uebersetzung ins Deutsche, Griechische, Französische u. a. zu verlangen, bleibt der Anordnung jedes Staates überlassen.

6) Als Maßstab für die Ertheilung des Zeugnisses der Reife gelten im allgemeinen diejenigen Anforderungen, welche das preußische Prüfungsreglement dafür aufstellt. Dabei ist ausnahmsweise die Compensation zulässig, nach welcher das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem andern gedeckt wird. Eine solche Ausgleichung ist namentlich in dem gegenseitigen Verhältnisse der Mathematik zu den alten Sprachen

anwendbar. In dem Gegenstande, für welchen die Compensation zugelassen wird, dürfen jedoch die Leistungen keineswegs unter das Maß herabgehen, welche für die Versetzung nach Prima erfordert wird.

7) Bei jeder mündlichen Maturitätsprüfung ist ein Regierungs-Commissar zugegen. Derselbe hat die Zeugnisse mit zu vollziehen. — Es ist zulässig, ausnahmsweise auch den Director des Gymnasiums zum Regierungscommissarius zu bestellen. In solchem Falle hat derselbe auch bei seiner Unterschrift diese außerordentliche Funktion bemerklich zu machen.

8) Bei der schließlichen Berathung über die Gewährung oder Versagung eines Zeugnisses der Reife sind stimmberechtigt nur die in der ersten Klasse unterrichtenden wissenschaftlichen Lehrer, der Regierungs-Commissarius, und bei den nicht ausschließlich vom Staat unterhaltenen Gymnasien außerdem ein Vertreter des betreffenden Patronats, und, wo ein solches nicht besteht, des Ephorats oder Scholarchats.

9) Die Zuerkennung eines Zeugnisses der Reife. darf nicht durch den gewählten Beruf des Schülers motivirt werden.

10) Für die Form der Zeugnisse gelten behufs ihrer leichten und sicheren Benutzbarkeit folgende Bestimmungen:

Es muß sofort erkennbar sein, von welchem Gymnasium das Zeugniß ausgestellt und daß es ein Zeugniß der Reife ist. Im Eingange giebt dasselbe den vollständigen Namen, den Geburts-Tag und -Ort, den Stand des Vaters und die Religion oder Confession des Schülers an, ebenso, wann er auf das Gymnasium gekommen ist, event. welche Anstalten er vorher besucht hatte, wie lange er den oberen Klassen, namentlich der ersten, angehört hat, und welchem Studium er sich zu widmen beabsichtigt.

Der Inhalt des Zeugnisses bezieht sich nicht bloß auf die bestandene Prüfung, sondern auf den in den einzelnen Gegenständen, welche mit leicht erkennbarer Unterscheidung aufzuführen sind, überhaupt erlangten Grad des Wissens und der Fertigkeit. — Werden die Urtheile in Zahlen ausgedrückt, so ist deren Werth auf dem Zeugnisse anzugeben. Die Ausfertigung geschieht unter einem bestimmten Datum.

11) Junge Leute, welche die Prüfung als Extraneer abzulegen wünschen, können dies in der Regel nur in demjenigen Staate thun, welchem sie angehören. Ausnahmen von dieser Regel müssen durch zureichende Gründe motivirt sein. — Die Extraneer können

ſich das Gymnaſium nicht wählen, bei welchen ſie ſich prüfen laſſen wollen, ſondern haben darüber die Beſtimmung der betreffenden Schulaufſichtsbehörde einzuholen.

Die größere oder geringere Selbſtändigkeit der Gymnaſien und ihrer Lehrer hängt zum Theil von der größeren oder geringeren Selbſtändigkeit des Standes der Gymnaſiallehrer ab. Seitdem F. A. Wolf die Alterthumswiſſenſchaft zur ſelbſtändigen Wiſſenſchaft erhoben hat, iſt in Norddeutſchland, beſonders in Preußen, auch ein eigener Gymnaſiallehrerſtand geſchaffen, indeß man in Süddeutſchland, beſonders in Württemberg, vielfach noch an der alten Praxis feſthält, und daſelbſt die theologiſch-gebildeten Präceptoren, welche die Philologie als Hülfswiſſenſchaft für die Theologie und behufs allgemeiner Geiſtesbildung auf Schulen und Univerſitäten gepflegt haben, als Gymnaſiallehrer angeſtellt werden. Entſprechend dem eigenthümlich orthodox-theologiſchen Zuge des Staatslebens im letzten Jahrzehnt war es, daß man während dieſer Zeit in Preußen den Theologen den Zugang zu den Lehrerſtellen an den Gymnaſien erleichterte. — Die Anerkennung eines ſelbſtändigen Gymnaſiallehrerſtandes mußte naturgemäß auf die Schulamtsexamina führen. Das Schulamtsexamen — im 16. und 17. Jahrhundert war Bedingung der Anſtellung im Gymnaſiallehrerfach die Empfehlung berühmter Männer, ſpäter das Examen der Theologie oder die philoſophiſche Doctorwürde — iſt zuerſt im 19. Jahrhundert gefordert, ſeit den dreißiger Jahren in mehreren deutſchen Staaten, erſt ſeit 1848 in Oeſterreich eingeführt. Die wichtigſte Verfügung für daſſelbe war das 1810 erſcheinende preußiſche „Reglement für Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts“, die durch das Reglement von 1831 erweitert wurde. In den letzten Jahrzehnten erhielten faſt alle deutſchen Staaten entſprechende Regulative für das Schulamtsexamen, bis im öſterreichiſchen Entwurf von 1849 die Formel erſchöpfend alſo lautete: „Um überhaupt die Anſtellungsfähigkeit am Gymnaſium zu erreichen, muß der Candidat erſtens durch das Examen in einem Hauptgebiete des Gymnaſialunterrichts ſo gründliche Kenntniſſe beweiſen, daß er befähigt iſt, in dieſem Gebiete durch das ganze Gymnaſium mit Erfolg Unterricht zu ertheilen, zweitens den Grad allgemeiner Bildung beurkunden, welcher ihn das Verhältniß und gegenſeitige Ineinandergreifen aller einzelnen Unterrichtsgegenſtände des Gymnaſiums richtig erkennen und würdigen läßt, drittens ſeine pädagogiſche Begabung und eine pädagogiſche Durchbildung an den Tag legen.“

Am 12. December 1866 erschien in Preußen ein neues Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts. Nach demselben werden die Prüfungen abgehalten von den wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, welche in sämmtlichen Universitätsstädten vorhanden sind. Alle Schulamtscandidaten, welche eine Anstellung an Gymnasien, Progymnasien, Realschulen oder höhern Bürgerschulen erwerben wollen, müssen sich dieser Prüfung pro facultate docendi unterwerfen. Die schriftliche Meldung bei einer Prüfungs-Commission muß eine Bezeichnung der Fächer, wie auch der Klassenstufe enthalten, für welche der Candidat seine Lehrbefähigung darzuthun gedenkt. Beizulegen ist das Maturitätszeugniß vom Gymnasium und das Universitätsabgangszeugniß über das vollendete akademische Triennium (den Candidaten der neueren Sprachen wird der halb- oder ganzjährige Aufenthalt im Auslande angerechnet), ein Sittenzeugniß, falls zwischen dem Abgange des Candidaten von der Universität und seiner Meldung zur Prüfung mehr als ein Jahr vergangen ist, und endlich eine vollständige Lebensbeschreibung, welche von den Neusprachlern in der englischen oder französischen Sprache, von den Mathematikern und Naturforschern deutsch geschrieben werden kann, von den übrigen Candidaten aber in lateinischer Sprache abgefaßt werden muß. Fehlen die erwähnten Zeugnisse, so ist eine ausdrückliche Erlaubniß des Ministers einzuholen; erhebliche Zweifel an der sittlichen Unbescholtenheit des Candidaten ziehen seine Zurückweisung nach sich. Von den Lehrern des Gymnasiums und der Realschule wird eine gleiche wissenschaftliche Bildung gefordert; principiell richtet sich die Prüfung nach den Anforderungen des Gymnasiums. Wenn auf den Wunsch der Candidaten oder nach dem Ergebnisse der Prüfung die Qualification in einzelnen Fächern oder überhaupt auf Realschulen beschränkt wird, so erfolgt eine bezügliche Bemerkung im Prüfungserzeugnisse. — Die Prüfung erstreckt sich 1) auf die allgemeine Vorbildung, welche jeder, der sich dem Lehramte widmet, besitzen muß; 2) auf die speciellen wissenschaftlichen Fächer, in denen der Candidat zu unterrichten beabsichtigt. Was zunächst die allgemeine Bildung betrifft, so muß der Prüfungs-Aspirant nachweisen, daß er mit der Religionslehre seiner Confession vertraut, in der Philosophie und Pädagogik, Geschichte und Geographie bewandert ist und genügende Sprachkenntnisse besitzt. Der Commission bleibt überlassen, von einer Erforschung der allgemeinen Bildung soweit abzusehen, als sie durch ein vorzüg-

iches Abiturientenzeugniß außer Frage gestellt ist. — Die wissenschaftlichen Fächer, in denen eine facultas docendi erwartet werden ann, sind folgende: 1) Das philologisch-historische Fach;) das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach; 3) Religion und Hebräisch; 4) die neueren Sprachen. Jeder Schulamtscandidat hat einen Aufsatz über ein philosophisches Thema u liefern und außerdem eine oder zwei Aufgaben aus dem Gebiete erjenigen Fachwissenschaft zu bearbeiten, für welche er sich gemeldet at. Zur Anfertigung dieser Arbeiten erhält er eine sechsmonatliche Frist, die auf Jahresfrist ausgedehnt werden kann; bei ihrer Ablieferung hat er alle Hülfsmittel, die er benutzt hat, genau anzugeben und an Eidesstatt zu versichern, daß er sich keiner fremden Hülfe bedient hat. Die Philologen schreiben lateinisch, doch ist für das Fach der alten Geschichte in einzelnen Fächern auch die deutsche Sprache zulässig; die Aufgaben aus dem Gebiete der neueren Sprachen sind in derjenigen Sprache zu bearbeiten, auf welche sie sich beziehen. Im übrigen wird deutsch geschrieben. Die Prüfungs-Commission hat das Recht, außerdem noch Clausurarbeit zu fordern. Fällt die schriftliche Prüfung völlig ungenügend aus, so findet keine mündliche Prüfung mehr statt. Den nach den gesetzlichen Vorschriften promovirten Candidaten kann eine schriftliche Arbeit erlassen werden; fällt ein solcher im mündlichen Examen durch, so ist das Ministerium davon in Kenntniß zu setzen. Der Facheraminator bestimmt, ob der Prüfling noch eine Probelection zu halten hat oder nicht. — Es giebt drei Grade der facultas docendi, die aber auffälliger Weise nur von der Masse der Gegenstände, in welchen der Aspirant bestanden ist, abhängig sind; die volle Facultät in zwei Hauptgegenständen öffnet die Prima und Obersecunda, die beschränkte die Klassen Untersecunda und Untertertia, oder weist hin auf den Unterricht in den unteren Klassen: Quarta bis Sexta. — Zum Zweck einer pädagogischen Anleitung und Vorbildung der Lehrer fehlen immer noch — nur an einzelnen Universitäten, z. B. in Kiel, ist Ernst mit Einrichtung derselben gemacht — pädagogische Seminare für Gymnasiallehrer an Universitäten. Seit A. H. Francke findet sich die Idee von Seminarien für künftige Lehrer an höheren Schulen. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts ab bildete sich dann dieser Gedanke weiter aus. Es entstanden die philologischen Seminare — aus Mangel an der für die Gymnasien erforderlichen Zahl von Philologen. So das erste eigentliche philologische Seminar J. M. Gesners zu Göttingen, nachdem schon

früher zu Halle von Cellarius das Seminarium doctrinae elegantioris gestiftet war. Nach den Gründungsacten sollten die Seminare für die „Bildung und Vorbereitung geschickter Lehrer an gelehrten Schulen wirken". Sie sollten also wesentlich pädagogische Institute sein. Die pädagogische Aufgabe trat jedoch bei ihnen bald in den Hintergrund, ja verlor sich fast gänzlich, so daß sie sich lediglich darauf beschränkten, „Centralpunkte für tiefere und gründlichere rein philologische Ausbildung zu werden". Sieht man daher auf die Kenntnisse, welche die künftigen Lehrer der alten Sprachen an Gymnasien bedürfen, so sind die philologischen Seminare schätzbare Institute. Sieht man hingegen auf die pädagogische Ausbildung, die darin gegeben wird, so ist diese so dürftig und unzweckmäßig, daß sie nicht im entferntesten den Anforderungen entsprechen, welche die gegenwärtige Wissenschaft der Pädagogik an den Gymnasiallehrer machen muß. Die preußische Regierung hat kürzlich die Absicht kund gethan, die praktische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer den Bedürfnissen der Schule gemäß zu gestalten. Nach dem sogenannten Probejahr sollte der Candidat des höheren Schulamts noch ein Jahr auf seine technische Ausbildung verwenden und sich schließlich einem rein pädagogischen Examen unterwerfen. Da das Abgeordnetenhaus die Mittel für die offenbar von Bonitz geplanten zeitgemäßen Neuerungen versagt hat, so bleibt einstweilen alles beim Alten.

Den Höhepunkt des ganzen deutschen Schulwesens bilden **die deutschen protestantischen Universitäten.** Sie repräsentiren am vollendetsten das Wesen der Hochschule, indem sie das Studium weniger mechanisiren und Lehrern und Lernenden eine größere Freiheit gewähren, indeß auf den katholischen Universitäten das Studium der Philosophie vor der Einzeichnung in eine besondere Facultät vorangeht, die englischen Universitäten aber auf Vorlesungen wenig Werth legen, weil es bei ihnen auf einen fortlaufenden Prozeß der Selbstthätigkeit abgesehen ist. Sie wollen und sollen Mittelpunkte wissenschaftlicher Erkenntniß sein, und als solche alle Zweige der Wissenschaft in sich umfassen und Lehrer und Studirende in einen freien geistigen Verkehr setzen. Eine ihrer wesentlichsten Lebensbedingungen ist daher die Lehrfreiheit, welche mit dem Anspruche auftritt, daß jede wissenschaftliche Richtung und Ueberzeugung das Recht hat, sich geltend zu machen. Die Lehrfreiheit aber kann nur durch Hörfreiheit zu ihrer vollen Wirkung gelangen, so daß dem Studirenden die Wahl bleibt, welche Universität, welche Vorlesungen

und in welcher Reihenfolge er dieselben hören will. Ihr Spiegelbild erhält diese Hörfreiheit dann in der Freiheit im geselligen Leben der Studirenden, so daß sie innerhalb der Schranken des Rechtes und der Sittlichkeit in ihrer Lebensweise und Sitte, wie in der Anordnung ihres gesellschaftlichen Verkehrs sich selbst bestimmen und dadurch ihren Charakter herausbilden dürfen. — Diese Freiheit ist den Universitäten wie den Studirenden, je nach den reaktionären Bestrebungen in Kirche und Staat, vielfach geschmälert worden, und wenn auch die Lehr- und Hörfreiheit immer von neuem von den Universitäten vertheidigt ist, so ist doch nicht zu leugnen, daß ihnen in ihrem Innern selbst die Fortentwicklung mangelt, wie sie die Zeit fordert: es fehlt eine organisirte Disciplin; es herrscht in vielen ein engherziger Kastengeist; es schleicht sich bei den Studenten ein handwerksmäßiger Betrieb der Brotstudien ein. Das überall in der Gegenwart kämpfende Vor- und Rückwärts liegt auch hier im Kampfe, und während man auf Seiten der Reaction die Universitäten gänzlich zu Abrichtungsschulen herabdrücken möchte, wird von der Partei des Fortschritts energisch der Wunsch nach Reformen ausgesprochen. Doch bewahren die deutschen Universitäten noch die Höhe der Entwicklung, gegenüber den mittelalterlichen Instituten Englands, wo sie humanistische Schulen mit klösterlichem Leben sind, wie gegenüber den russischen Universitäten, wo der Professor an ein vorgeschriebenes Lehrbuch gebunden ist. —

§ 38. Die Theoretiker der deutschen Pädagogik und ihre Bildungsideale.

Wie auf dem praktischen Felde, so ging, nur in erhöhtestem Maße, auf dem Boden der Theorie, von Pestalozzi mittelbar und unmittelbar angeregt, eine pädagogische Thätigkeit aus, die Resultate zu Tage förderte, welche der pädagogischen Praxis aller Völker zum Leitstern dienen und immerfort dienen werden. Die Bildungsideale, die von den Repräsentanten der pädagogischen Theorie aufgestellt werden, sind natürlich so verschieden, wie verschieden der Boden ist, auf dem sie wachsen, d. i. wie verschieden die Organisation, die Umgebung und die Zeit der Geister ist, die sie schaffen. —

1) **Die Empiriker** und **Praktiker**

suchen aus ihren Anschauungen, sowie aus den Erfahrungen im Leben die Erziehungsmethode zu bestimmen und die Theorie der

Pädagogik zu begründen. Sie haben damit vortreffliche Ansichten über die Erziehung gegeben und nach allen Seiten hin die Erziehungs- und Unterrichtslehre wesentlich gefördert. So **Fr. C. Chr. Schwarz**, geboren 1766 zu Gießen, gestorben 1837 als Professor zu Heidelberg. Er sucht in seinem „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 3 Thle." — ein Buch, das seit 1813 von Curtmann neu herausgegeben und von diesem seitdem soweit erneut ist, daß es, dessen eigenes Product geworden, als solches von praktischer Einsicht und Umsicht zeugt — und in seiner „Erziehungslehre, 5 Thle." — gleich Pestalozzi die Gesetze der menschlichen Bildung in der menschlichen Natur, und findet wie jener Harmonie zwischen den Menschengesetzen und den Naturgesetzen. Das ist für ihn die wahre Erziehung, die von der Natur des Menschen ausgeht, sich genau an ihren Gang anschließt und eine höhere veredelte Natur in ihm herausbildet und, da jeder Mensch mit einer eigenen, von jedem anderen verschieden charakterisirten Anlage auf die Welt kommt, dahin strebt und zielt, daß das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur des einzelnen Menschen aufs Vollkommenste individualisirt. Er gründet deshalb die Erziehungslehre auf die Anthropologie und will alle Kräfte der Menschen gleichmäßig in Anspruch nehmen. Vom Mittelpunkte der Kraft, des menschlichen Lebens, wird ausgegangen. Der Mensch, zweien Welten, der physischen und geistigen, angehörend, ist eine Kraft in ihrem Werden, d. i. eine solche, die von der Natur erzeugt und entwickelt wird. Die Erziehung leitet diese Entwicklung: sie ist die Bewirkung der vollkommensten Bildung des Menschen: sie fängt mit seinem Werden an und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwicklung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat. Die Erziehung muß deshalb mit der Entwicklung des Menschen Schritt vor Schritt vorwärts gehen. Die Erziehung veranlaßt die Entwicklung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt, die Kraft in ihrem Mittelpunkt zur allseitigen Bildung erregend; der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwicklung der Kraft und Aneignung eines gegebenen Stoffes. Die Gottähnlichkeit ist das Ziel wie der Erziehung, so auch des Unterrichts. —

August Hermann Niemeyer, geboren zu Halle 1754, später Professor der Theologie und Director der Franckeschen Stiftungen, dann Kanzler und Rector perpetuus der Universität Halle, 1828 gestorben, stellt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des

Unterrichts“ nach dem Grundſatze: „Prüfet Alles und das Beſte behaltet“ die Hauptgedanken Peſtalozzis, Rochows, Baſedows, der Franckeſchen und humaniſchen Schule ſyſtematiſch zuſammen und geht zwiſchen abſtracter Speculation und zerfließender Empirie mitten und zwar glücklich hindurch. Zur Ausbildung der im Menſchen vorhandenen Anlagen und Kräfte planmäßig mitzuwirken: das iſt, nach Niemeyer, die Sphäre der Erziehung. Der Zweck einer vernünftigen Erziehung kann kein anderer ſein als die Ausbildung des Menſchlichen in dem Menſchen, welches in der Vernunftmäßigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu beſtimmen, gegeben iſt. Die höchſten Grundſätze der Erziehung ſind alſo: Wecke und bilde jede dem Zögling als Menſchen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit; 2) bringe Einheit und Harmonie in ihre Ausbildung; 3) richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftweſen verträglich iſt, die erweckte Kraft auf Alles, was der Vernunft als des Menſchen würdig erſcheint; 4) die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchſtes Ziel ſein, weil auf ihr der ſittliche Werth des Menſchen beruht. Der Unterricht hat einen doppelten Zweck: 1) Die Kräfte des Zöglings aufzuregen, zu ſtärken und zu richten, ſei es nun zu einer beſtimmten Geiſtesthätigkeit, ſei es zu einem äußeren Thun und Handeln, um ihn dadurch fähig zu machen, einer fremden Hülfe immer weniger zu bedürfen. 2) Nächſtdem iſt ſein Zweck, jenen Kräften einen Stoff zu liefern, an welchem ſie ſich üben und vervollkommnen können, und in deſſen Beſitz zu ſein zugleich ein Bedürfniß iſt, theils im Allgemeinen für den Menſchen, theils im Beſondern für gewiſſe Klaſſen und Berufsarten. Die Geſetze der Methodik, welche auf den eigenthümlichen Geſetzen der Menſchennatur und dem durch ſie vorgezeichneten Gang ſeiner Entwicklung beruhen, ſind: Es ſei feſte Regel, nur das zu lehren, was den Fähigkeiten und dem Alter des Zöglings angemeſſen iſt; ſo lange alſo noch Kinder in den Jahren der Sinnlichkeit ſind, dürfen nur Beſchäftigungen gewählt werden, welche ſich ihrem äußeren und inneren Sinn darſtellen und anſchaulich machen laſſen. In jedem Alter ſollen die Seelenkräfte vorzüglich in Thätigkeit geſetzt werden, für welche es ſich am meiſten eignet: eine andere Methode fordert das frühere, eine andere das mittlere und reifere Alter.

Guſtav Friedrich Dinter, geboren am 29. Februar 1760 zu Borna in Sachſen, geſtorben als Schul- und Konſiſtorialrath zu Königsberg am 29. Mai 1831, hat durch ſeine unermüdliche

praktiſche Thätigkeit, ſowie durch ſeine Liebe und Begeiſterung, und durch die lichtvolle Darſtellung ſeiner Schriften bedeutenden Einfluß auf das Volksſchulweſen Deutſchlands geübt. Er hat die von Baſedow und von Peſtalozzi eroberten Ideen, die bei beiden nur in Privatinſtituten Wirklichkeit hatten, in die Volksſchule eingeführt, indem er das Neue von ſeinem Extrem befreite und dann ſich mit demſelben an das Beſtehende anſchmiegte. Einen entſchiedenen Fortſchritt erhielt durch ihn die Katecheſe, mit der er ſich zu den Anſichten Peſtalozzis in Gegenſatz ſtellte: „Peſtalozzi mit ſeiner Anſchauung" — ſagt er — „gehört in die Unterklaſſe, ich (mit den Denkübungen und der Katechetik) in die Oberklaſſe." Er ſelbſt war ein Meiſter „in der Auseinanderlegung und Gruppirung des Materials, in der geſchickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntniſſe, in der Feſthaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im Einzelnen, im natürlichen und für die Kinder überſichtlichen Fortſchreiten und klaren Zuſammenfaſſen der gewonnenen Reſultate in der Handhabung der Veranſchaulichungsmittel," und ſeine „vorzüglichſten Regeln der Katechetik" ſind wegen ihrer einfach praktiſchen Haltung beachtenswerth. Katechiſiren heißt ihm, Anfänger und Unwiſſende durch Frage und Antwort unterrichten. Die Naturanlagen, die derjenige, der ein guter Katechet werden will, beſitzen, und ſoviel als möglich ausbilden muß, ſind: Scharfſinn, Witz, lebhaftes Gefühl für Wahrheit und Sittlichkeit, Gegenwart des Geiſtes, Geſchmack, Biegſamkeit und Annehmlichkeit der Stimme. Die Kenntniſſe, nach welchen er zu ſtreben hat, ſind: praktiſche Begriffe aus der Vernunft- und Seelenlehre, aus der Glaubens- und Sittenlehre; Bekanntſchaft mit dem Sinne der wichtigſten Bibelſtellen, Menſchen- und beſonders Kinderkenntniß; ein Vorrath von wahren Geſchichten und lehrreichen Erdichtungen; Kenntniß der Natur und der bürgerlichen Verfaſſung, inſofern ſie Materialien und Inſtanzen liefert; Bekanntſchaft mit der Mutterſprache und daraus entſtehende Gewandtheit im Ausdruck. Soll eine Katechiſation ihren Zweck erreichen, ſo muß der Katechet die Kunſt verſtehen: 1) Fragen zu bilden, 2) gegebene Antworten zu benutzen, 3) die Aufmerkſamkeit zu feſſeln, 4) die Materie zweckmäßig zu wählen, 5) zu ordnen, 6) zu erklären, 7) zu beweiſen, 8) anzuwenden, 9) vorzutragen. Die Frage muß kurz ſein, frei von entbehrlichen Zwiſchenſätzen, — einfach, alle Doppelfragen (die zwei Antworten verlangen) ſind fehlerhaft; — beſtimmt, daß ſich dem Sinne nach nur eine richtige Antwort darauf denken läßt; — deutlich in Worten

und Sachen der Fassungskraft der Zöglinge angemessen: hüte dich, daß du deine Fragen nicht mit entscheidenden Geberden begleitest! Die Fragen, auf welche bloß Ja und Nein zu antworten ist (Affirmativ- und Negativfrage) strengen das Nachdenken des Lehrlings zu wenig an, dürfen deshalb nicht zu oft vorkommen: Hauptideen dürfen durch sie nie abgewonnen werden. Etwas besser sind die Disjunctivfragen, die dem Kinde zwischen zwei oder drei Fällen die Auswahl abfordern: sie sind gut, um furchtsame Kinder allmählich ans Denken und Antworten zu gewöhnen; aber Hauptideen sind durch sie nicht herbeizuführen, da sich bei ihnen öfter das Kind aufs Errathen, als aufs Nachdenken legt. Remotivfragen, durch die man mögliche falsche Vorstellungen wegräumt, ehe man die richtigen aufbaut, sind zweckmäßig: sie reizen das Nachdenken und verhüten oft Mißverstand. Objectionsfragen, die einen scheinbaren Einwurf gegen das bisher Gesagte machen, üben das Nachdenken, indem sie eine Sache von mehreren Seiten betrachten lassen. Uneigentliche Fragen fangen den Satz an und lassen dem Kinde ein oder wenige Worte übrig, mit denen es ihnen ausfüllen soll: sie sind ein leicht zu vermeidender Uebelstand. Nach der Reihe fragen ist nicht so gut, als die Kinder außer der Reihe fragen; letzteres zwingt die Aufmerksamkeit mehr und erleichtert die Erhaltung des richtigen Verhältnisses in den einzelnen Theilen der Katechisation. In jeder Stunde muß jedes Kind mehrmals gefragt werden und keins eine Minute sicher sein. Das Zusammenantworten mehrerer, wohl gar aller Kinder, hebt bloß die schneller denkenden, drückt die oft fein aber langsam sich entwickelnden, macht die schwachen zu hirnlosen Nachsprechern, veranlaßt unnöthiges Geräusch und giebt den Zerstreuten Gelegenheit, unbemerkbar zu plaudern; doch ist nicht zu läugnen, daß das Zusammenantworten den Gang der Unterredung beschleunigt, und eine größere Anzahl Kinder zugleich beschäftigt. Im allgemeinen sind folgende Regeln zu empfehlen: die Instanzfragen und alle diejenigen, die sich auf gewöhnliche Kindererfahrungen beziehen, thue lieber an die Schwächeren; fragst du nach schon festgestellten Begriffen, auf die du nur fortbauen willst, so wende dich lieber an die Geübteren: forderst du den Begriff, den du eben jetzt feststellest, theilweis wieder, so frage die Schwächeren; willst du Auffummirung aller seiner Bestandtheile, so frage die Besseren. Vertheile die Fragen überhaupt so, daß du mit Wahrscheinlichkeit, wenn das Kind sein Nachdenken gehörig anstrengt, eine richtige Antwort erwarten kannst. Wenn du keine Antwort erhältst, so kann

der Grund an der Unachtſamkeit des Kindes liegen: wiederhole die Frage, oder, kann des Kindes Charakter Beſchämung vertragen, frage ein kleineres Kind; — oder an der Dunkelheit der Frage: der Lehrer hat die Frage ſchnell umzuändern; — oder an der Ungewißheit, in der das Kind wegen der Sache ſchwebt: der Lehrer hat die Entſcheidungsgründe katechetiſch zu entwickeln, oder durch Alleingeſpräch anzuzeigen und dann die Frage zu wiederholen; — oder an der Unfähigkeit des Kindes ſich auszudrücken: dann muß der Lehrer ſtatt des vollſtändigen Satzes nur einen einzelnen Theil desſelben vom Kinde fordern. Anordnung der Materie: Haſt du dir einen Gegenſtand gewählt, über den du katechiſiren willſt, ſo denke dir zuvörderſt einen beſtimmten Zweck, den du durch deinen Vortrag bei den Kindern erreichen willſt. Sodann ſammle die Wahrheiten, Beweiſe, Erläuterungen ꝛc. und ordne ſie nachher in Haupt- und Nebengedanken. Verbinde und ordne die einzelnen Sätze ſo, wie du glaubſt, daß einer den andern am beſten begründet, vorbereitet, gleichſam von ſelbſt herbeiführt. Nimm den leichteſten zuerſt, wenn durch ihn das Verſtehen der ſchwereren erleichtert wird: den ſchwerſten zuerſt, wenn ſich die übrigen gleichſam von ſelbſt aus ihm ergeben. Ein verſtändiger Mann ſagte ſcherzhaft aber wahr: der Katechet müſſe ſeine Materie behandeln, wie einen — Pferdeſchwanz. Aus dieſem müſſe er nur ein Härchen auf einmal ausraufen, dies den Kindern zur Betrachtung vorhalten: es nun beiſeite legen; ein anderes ausziehen, betrachten, zum erſten legen: und wenn dies mit dem letzten geſchehen ſei, einen Knoten um alle knüpfen und ſagen: Seht Kinder, das iſt der Pferdeſchwanz. Der Katechet wird dabei oft definiren müſſen oder laſſen, damit die Vorſtellungen deutlich und beſtimmt werden. Zu einer Definition, die eine Sache ſo beſtimmt, daß man mit Hülfe der angegebenen Kennzeichen ſie von allen anderen Dingen hinlänglich unterſcheiden kann, gehört a) Angabe der Klaſſe von Dingen, unter welche das Definitum gehört; b) Angabe der eigenthümlichen Merkmale, wodurch es von Dingen ſeiner Art unterſchieden wird. Die Definition, zumal für die Volksſchule, muß ſo kurz ſein, daß der Schüler ſie nicht zu lernen braucht, ſondern merken kann. Will man dazu eine Sache aus der Vernunft beweiſen, ſo bedient man ſich des Schluſſes, der aus zwei bekannten Sätzen den dritten herleitet: es iſt dabei darauf zu ſehen, daß der Oberſatz ſowohl als der Unterſatz richtig ſei und, inſofern er deſſen bedarf, bewieſen werde, ſo daß der Schlußſatz aus den Vorderſätzen richtig folge. Will der Katechet aber vollſtändig

ien **Zweck** erreichen, ſo muß er den beſprochenen Gegenſtand auf
ie **Zöglinge** anwenden, indem er a) zeigt, auch du biſt der
gemeinheit des Satzes untergeordnet, b) Fälle angiebt, bei denen
Zögling vom vorgetragenen Satze Gebrauch machen, Nutzen
jen kann, c) die Geſinnungen und Handlungen beſtimmt anzeigt,
lche **durch** den vorgetragenen Satz bewirkt werden können und
len. **Alle** Anwendung iſt Reſultat aus vorherbeſtimmten Be-
iffen. **Jene** ohne dieſe giebt Wärme ohne Licht, Gebäude ohne
und. **Im** Vortrage nimm nicht ohne Urſache aus der Sprache
r **Gelehrten** entlehnte Ausdrücke und beobachte genau, was deine
nder **verſtehen** oder nicht verſtehen: im ganzen genommen verſteht
r **gemeine** Mann Adjectiva leichter als Subſtantiva, Concreta
ichter **als** Abſtracta. Die zergliedernde Katechiſation beſteht darin,
ß **man** den gegebenen Satz in ſeine Beſtandtheile zerlegt und
ann **die** Fragen ſo ſtellt, daß das Kind dieſe Beſtandtheile einzeln
ngeben **muß**. Vergiß dabei aber ja nicht, die einzeln abgefragten
Theile **auch** wieder in ein Ganzes verbinden zu laſſen. An Be-
weiſen **und** Anwendungen, an Exempeln und Gleichniſſen darf es
der zergliedernden Katechiſation ſo wenig, als einer andern fehlen.
— Die Sokratik. Die Kunſt, durch zweckmäßige Fragen den Lehr-
ling ſo zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, ſelbſt
finde, iſt die ſokratiſche Kunſt, und dieſe Art zu unterrichten, die
ſokratiſche Methode. Es kommt hier auf drei Punkte an: man geht
von dem aus, was dem Lehrling auf irgend einem Wege ſchon
bekannt geworden iſt; man ordnet das Bekannte ſo, daß dasjenige,
was man ihm geben will, von ſelbſt als Reſultat daraus hervor-
geht; man bildet die ſo gefundenen und geordneten Sätze durch
Auslaſſung eines oder mehrerer Beſtandtheile in zweckmäßige Fragen
um. Der zergliedernde Katechet zeigt ſeinem Zöglinge das fertige
Wohnhaus, ſagt ihm die Beſtimmung des Ganzen, macht ihn auf
die einzelnen Theile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerkſam:
er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der
Sokratiker führt ſeinen Zögling auf die leere Stelle, überlegt mit
ihm, wie ſie zu benutzen, anzubauen ſei, ſchafft mit ihm gemein-
ſchaftlich die Materie an und läßt ihn unter ſeiner Aufſicht das
Werk aufführen: der Schüler des Sokratikers lernt Häuſer bauen.
Wenn deine ſokratiſche Katechiſation glücken ſoll, ſo mußt du jeden
Begriff in ſeine Beſtandtheile zerlegen und dieſe einzeln, jeden für
ſich, der Betrachtung darſtellen. Ordne nun die Beſtandtheile ſo,
wie du glaubſt, daß einer den andern am beſten vorbereitet: locke

jeden besonders ab, verbinde ihn mit dem vorhergefundenen, bis du aus allen das Ganze zusammensetzest und ihm seinen Namen gibst. Die Hauptgeschicklichkeit des Sokratikers ist das Abblocken; denn er soll das Kind so leiten, daß es aus dem, was ihm bekannt ist, es selbst finden, was ihm jetzt dargestellt werden soll. Willst du einen Begriff abblocken (Säugethier, Liebe), so siehe dich unter dem, was dem Kinde bekannt ist, nach den Dingen um, in welchen jener Begriff liegt (Hund; — dein Vater); sondere von ihnen alles ab, was nicht zum Begriff gehört; stelle das zu jenem Begriff Gehörige allein dar (lebendige Junge gebären; — Gutes gönnen, wünschen); laß bemerken, daß allem, was dieselben Eigenschaften hat, derselbe Name zukommt. Willst du hingegen das Kind nur an einen ihm schon bekannten Begriff erinnern, so giebst du ihm entweder die volle Definition, oder ein einzelnes, charakteristisches Merkmal des Definiti und lässest dir vom Kinde den Namen des letztern anzeigen: „Wie nennt man die Thiere, die rothes, warmes Blut haben, ihre Jungen lebendig gebären und sie mit Milch ernähren?“ Willst du die Kinder dazu bringen, daß sie die Wahrheit eines Urtheils selbst finden (Unmäßigkeit zerstört die Gesundheit), so wirst du ihnen entweder Gründe anzeigen, aus denen sie schließen können, daß es so sein (dieses Prädicat diesem Subject zukommen) müsse, oder sie auf Erfahrungen hinweisen, aus denen es klar ist, daß es in einzelnen Fällen wirklich so gewesen sei. — Examinirende Katechisation. Wer den andern examinirt, hat den Zweck, entweder die Geisteskräfte oder die Kenntnisse desselben zu erforschen. Im ersten Falle will er bloß sehen, bis zu welchem Grade die Denkkraft des zu Prüfenden gebildet sei; er hat demnach zu untersuchen, ob der zu Prüfende auf das, was um ihn her ist, aufmerksam zu sein pflegt, ob er mit Leichtigkeit vergleicht und unterscheidet, ob er über Dinge, die nicht außer seinem Gesichtskreise liegen, urtheilen und seine Urtheile begründen kann 2c. Im zweiten Falle will er sehen, ob der zu Prüfende das ihm Vorgetragene 2c. gehörig begriffen hat: diese Prüfung kann geschehen, indem ich das Vorgetragene in derselben (Recapitulation), oder in umgekehrter Ordnung (Inversion) wiederhole, oder indem ich es in vermischtem Gespräch dem Zögling wieder abblocke (Conversation).

Durch Dinter ist die Katechetik in der Volksschule allgemein Mode, ja bis ins Extrem gehandhabt worden. Ein halbes Jahrhundert hindurch ist ein guter Katechet und ein guter Lehrer identisch gewesen, und ward die ganze Kunst des Unterrichts in den geschickten

ebrauch der katechetischen Lehrform gesetzt, bis in der Neuzeit eine ben so extreme Geringschätzung gegen dieselbe von orthodox-theolo- ischer Seite auftrat. Man warf der katechetischen Lehrform vor, aß sie nicht angewandt werden könne, wo es sich um Erwerbung ositiver Kenntnisse handle; daß sie nur den Verstand in Anspruch ehme, Herz und Gemüth hingegen kalt lasse; daß sie nothwendig n ein leeres Spiel mit Worten, in Hin- und Herrathen, in echanisches Nachsprechen von Floskeln ausarten müsse; daß sie die ufmerksamkeit des Schülers zersplittere, weil der Lehrer sich immer ur mit einem Schüler beschäftigen könne, und daß hingegen die itelkeit der Schüler genährt werde, weil sie zu dem Wahne ver- führt würden, als könnten sie Gedanken selbständig erzeugen. Für die katechetische Lehrform hingegen führt man an, daß sie das beste Mittel sei, die Aufmerksamkeit des Schülers anzuspornen und rege zu halten, ohne dieselbe zu ermüden; daß durch sie die Selbst- thätigkeit des Schülers erregt und das Selbstdenken befördert werde; daß sie Deutlichkeit und Verständlichkeit des Unterrichts be- wirke und die Kenntnisse des Schülers zu seinem wahren Eigenthum mache; daß sich bei ihr der Lehrer jeden Augenblick überzeugen könne, ob der Schüler die Sache gefaßt habe; daß durch sie die Sprachfertigkeit besonders geübt und ausgebildet würde. Die Wahrheit ist, daß die katechetische Lehrform nie angewandt werden kann und darf, wo es sich um Aneignung positiver Kenntnisse handelt, daß sie erst da mit Nutzen gehandhabt wird, wo schon eine bestimmte Grundlage des Wissens, eine Summe von Vorstellungen, im Kindesgeiste gelegt und gesammelt ist, und daß sie nie aus- schließlich gebraucht werden soll, sondern nur in Verbindung mit der akroamatischen Lehrform anwendbar ist, indem der Vortrag immer wieder das durch sie Entwickelte in gedrängter Uebersicht und zusammenhängend darzustellen hat. —

Theoretisch und praktisch von weitgreifendstem Einflusse war, nach Dinter, **Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg**, geboren am 29. October 1790 in Siegen, gestorben an der Cholera am 7. Juli 1866 zu Berlin. Durch Wort und That hat er für die Autonomie der deutschen Volksschule sein Leben hindurch gekämpft, und durch seine Begeisterung wie durch seine Charakterstärke die deutschen Lehrer zum Muthe des freien Denkens und zur inneren Selbständigkeit angefeuert. Er ist in Wahrheit ein Erzieher der Lehrer. Sein Streben und Wirken legt er am klarsten in dem Be- richt über seine Seminarschule dar. Er sagt dort: Der Lehrer

macht ſich nicht zum Mittelpunkt, noch weniger den Lernſtoff, ſondern das Kind iſt der Mittelpunkt, der Lehrer ſteht im Umkreiſe und macht ſich mit dem Stoffe zum Werkzeug und Mittel. Das Unterrichten iſt Erregen, die Unterrichtstheorie iſt Erregungstheorie. 1) Ueberall knüpfen wir das Lernen an die bereits von dem Kinde erfahrungsmäßig und anſchaulich gewonnene Erkenntniß an, ſuchen dieſelbe ihm zu verdeutlichen, ſie ihm zum klaren Bewußtſein zu bringen und die Fertigkeit in der ſprachlichen Darſtellung derſelben ihm anzueignen. Die Methode geht von dem Bekannten aus und knüpft an daſſelbe das Unbekannte an. 2) Dieſes Unbekannte wird, wie und wo es nur möglich iſt, dem Schüler ſinnlich vorgezeigt; er wird mit dem Einzelnen in unmittelbarer Anſchauung bekannt gemacht, dieſes Einzelne wird betrachtet und zergliedert, die Merkmale werden aufgefunden, mit einander verglichen, geſondert und verbunden, dann das bezeichnende Wort beigefügt und eingeübt. Die Methode beginnt mit der Sache und knüpft an die Sache das Wort, ſie entwickelt aus dem Einzelnen den nächſtliegenden Begriff, und aus dieſem den höheren ꝛc. vom Concreten zum Abſtracten. Dies iſt der Weg, auf dem Kenntniſſe und Einſichten ſich entwickelt haben. Nachher wird der Gang umgekehrt, von dem Allgemeinen ausgegangen, zur Regel das Beiſpiel geſucht. 3) Was behalten werden ſoll, bringen wir vorher zum Verſtändniß; denn nur das Verſtandene wird leicht und gern behalten. Der Menſch iſt kein Automat, und er darf nicht als ein ſolcher behandelt werden. Dann aber muthen wir ihm zu, daß er das Verſtandene ſich einpräge, und wir üben es ſo lange mit ihm, daß es lebenslang ein freies Eigenthum ſeines Geiſtes werde, damit er mit dem Erlernten jeden Augenblick frei ſchalten und walten könne. 4) Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den ſinnlichen Elementen aus, wir laſſen finden, was zu finden iſt; die Methode iſt die heuriſtiſche. Das nicht zu Findende, das Poſitive, Gegebene ſind wir nicht ſo thöricht entwickeln zu wollen. Da es ein Gegebenes iſt, ſo muß es aufgenommen werden. Und wir verlangen ſolches; üben aber den Schüler im Verſtehen und guten Behalten. 5) Die Lehrform iſt akroamatiſch bei geſchichtlichen, gegebenen poſitiven Stoffen; der Schüler muß auch in ſtiller Sammlung gehörig lernen; der kurze Vortrag wird aber mit Fragen unterbrochen. Im Uebrigen herrſcht durchweg die Form des Dialogs, und derſelbe iſt je nach der Verſchiedenheit des Stoffes theils examinatoriſch, theils katechetiſch und ſokratiſch. 6) Alles ohne Ausnahme ſoll dem Schüler mundrecht

macht werden. Er muß alles, was er weiß, jeden Augenblick mit rtigkeit und Raſchheit darſtellen können. Der Lehrer ſpricht nur viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der Schüler l ſprechen lernen, nicht der Lehrer. Je weniger dieſer ſpricht, mehr jener thut, deſto beſter. Dictirt wird nur ſo viel, als ſolut nothwendig iſt; die Dictirmethode iſt eine Unmethode. Mit der Anſchauung, dem Einzelnen, dem Concreten machen wir rum überall den Anfang, weil nur von hier aus der Begriff aturgemäß entwickelt werden kann, weil es keinen Weg giebt, von en Begriffen zu den einfachen Vorſtellungen und Empfindungen in, und weil er, wenn er eingeſchlagen wird, zu leerem, unfruchtarem und aufblähendem Wortwerk und todtem Schulwiſſen führt, as dem Geiſte keine geſunde Nahrung liefert und mit dem man im Leben nichts anfangen kann. Aus demſelben Grunde fangen wir mit den Sachen an, nicht mit den Worten, mit den Vorſtellungen, nicht mit den Wörtern. Denn die Wörter an ſich theilen das durch ie Bezeichnete, den Inhalt noch nicht mit, ſondern ſie ſetzen ihn voraus. 8) Der Hauptgeſichtspunkt, den wir beim Unterricht feſthalten, iſt der formale, wenn auch in ſteter Verbindung mit dem materiellen, nicht bloß aus dem phyſiſchen Grunde, weil es keine rein formale Bildung giebt, ſondern auch wegen des Werthes der Kenntniſſe und Fertigkeiten an und für ſich, wenn man ſich dieſelben nur mit Selbſtthätigkeit angeeignet hat. Dieſe Selbſtthätigkeit beſteht bei dem Anfänger im Lernen, mit größeren oder geringeren Gradunterſchieden, die theils durch die angeborenen Anlagen, noch mehr aber durch die günſtigere Familienumgebung des Kindes bedingt ſind, zuerſt von der bloßen Nachahmung an, in der Aneignung des Vorgezeigten in Vorſtellungen, in dem Feſthalten der erregten Empfindungen, in dem Behalten und Ueben der vorgeſprochenen Wörter und Sätze, kurz im allgemeinen in äußerer Selbſtthätigkeit, geht dann, unter Vorausſetzung einer lebendigen Erregung, allmählich und der langſam ſich entwickelnden Menſchennatur gemäß, in innere Selbſtthtätigkeit über, welche begreiflicherweiſe auch ſelbſt beim talentvollſten Kinde im 14. und 15. Lebensjahre noch nicht den ihr möglichen Culminationspunkt erreicht. Dieſer Fortſchritt von der Paſſivität oder bloß äußerlichen Selbſtthätigkeit bis zur innerlichen Selbſtthätigkeit in einzelnen Gedanken und ganzen Reihen von Gedanken geſchieht durch geiſtige Bewegung, welche beim Kinde auch ſtets mit leiblicher verbunden, und ohne Unruhe des ganzen Menſchen gar nicht denkbar iſt. In dieſer

Beziehung entsteht für den Erzieher die große Aufgabe, deren vollkommene Lösung den Meister bekundet, die Aufgabe, den Geist nicht nur zu beunruhigen und in nachhaltige Schwingung zu versetzen, sondern zugleich innerlich zu kräftigen und in gemessener Haltung und Selbstbeherrschung zu erziehen, so daß der eingeleitete Entwicklungs- und Denkprozeß einen ruhigen und stetigen Verlauf nimmt und sich mit der größten innern Selbstthätigkeit die äußere Ruhe paart. Dieses Ziel liegt aber über die Zeit der Entwicklungsjahre in der Elementarschule hinaus und kann in seiner Vollendung nur vom vollkommen gereiften Jüngling erwartet werden. 9) Unter der anzuwendenden Heuristik verstehen wir, daß das von der Jugend aus den Vorstellungen, über die sie die Herrschaft erlangt hat oder erlangen kann, von ihr selbst durch eigenes Nachdenken, wenn auch unter fortwährender Leitung des Lehrers zu Findende auch wirklich gefunden werde. Doch vergessen wir hiebei das Wort des Dichters nicht: „Eines schickt sich nicht für alle," und der Erzieher würde gegen seine Schüler und sich selbst in den Fehler der Ungerechtigkeit verfallen, wollte er die von der Menschennatur ihm gesetzten Schranken nicht anerkennen, von allen gleich viel und von jedem alles verlangen. 10) Eine Knabenanstalt, welche sich die freie Ausbildung des jugendlichen Geistes zur Aufgabe gestellt hat, muß sich vor zwei Verirrungen hüten: a) Vor der Belastung, Ueberschüttung und Erdrückung der schwachen Kraft mit Kenntnißmassen. Diese müssen nicht nur vollständig verarbeitet werden, sondern sie dürfen auch den Geist nicht einmal ganz erfüllen; es muß ein Ueberschuß von freier Kraft bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlassen und nur zu beobachten ist. Ein gewisser Grad von Wildheit, jugendlichem Muthwillen ꝛc. ist in der Regel mit nichten Zeichen schlechter Richtung, vielmehr gehört er zu der jugendlichen Frische. b) Vor dem systematischen Gängeln und Hänseln, welches alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, alles ängstlich bewachen und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. Wie Gott seiner nicht spotten läßt, so rächt sich auch die mißhandelte Kindesnatur, weil und so lange Natur vorhanden ist. In einem in der Maikäferart mißhandelten Kinde legt sich der Verstand, ohne daß er alle Verhältnisse durchschaut, auf die listige Ueberlegung, wie er sich möglichst viel Freiheit verschaffen könne. Darum erspäht er die Schwächen seiner Umgebung und benutzt sie, sei es, daß er in der Schmeichelei oder im Trotze seinen größeren Vortheil gewahrt. In jedem Falle verdirbt, mit dem Verluste des Vertrauens

i den **Menſchen**, die ihn leiten, der Charakter des Kindes, ſelbſt nn, **wenn** dieſe in der Geſchmeidigkeit desſelben nur Folgſamkeit nd **Liebenswürdigkeit** entdecken. Ein gewiſſer Grad von Unge-igigkeit **verräth** einen höheren Grad urſprünglich geſunder Natur-nlagen. 11) Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, r **Selbſtthätigkeit** beſtimmen könne, verlangen wir von ihm heitern ?inn, **Stärke** in der Doctrin, disciplinariſche Kraft, vollkommene Beherrſchung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in die dialogiſche Form zu bringen, ondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Intereſſes nd, wie oft es ſein muß, ſtachelnde Kraft zu verleihen, damit edes Schülers Aufmerkſamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geiſt zum Aufſtreben beſtimmt, der Lernſtoff mit Selbſtthätigkeit ergriffen und verarbeitet, die zu entwickelnde Wahrheit gefunden und in freies Eigenthum verwandelt werden. 12) Nicht bloß die Lectionen, die ſich mit rationellen Gegenſtänden beſchäftigen, ſondern jeder Unterricht *ſoll* zu geiſtiger Uebung und Anſtrengung erregen. Den Werth des Unterrichts meſſen wir daher nicht an der Maſſe des Erlernten, ſondern an dem Grade der in dem Zögling entwickelten Selbſt-thätigkeit. Die ganze Schule ſoll eine Gymnaſtik oder Athletik des jugendlichen Geiſtes ſein. —

Neben dieſen Repräſentanten der eigenthümlichen Richtungen auf dem Felde der neueren Pädagogik ſtehen andere Männer, die theils in der Praxis, theils durch die Theorie, oder durch beides weithin auf die freie Entwicklung des Schulweſens gewirkt haben und fort und fort wirken. So **B. G. Denzel**, geb. 1773 zu Stuttgart, 1811 Director des Schullehrerſeminars in Eßlingen, 1829 Oberſchulrath, 1832 Prälat, 1838 geſtorben — durch ſein praktiſches Thun, wie durch ſeine Schriften: „Die Volksſchule“ (1817) und „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksſchullehrer“ 3 Thle. So **K. Ch. Zerrenner**, geb. 1780, 1813 Director des Seminars zu Magdeburg, ſpäter Conſiſtorialrath und Probſt des Pädagogiums, geſt. 1852 — durch ſein Lehrertalent und durch ſeine „Pädagogik.“ durch ſein „Methodenbuch für Volksſchullehrer,“ durch ſeine „Denkübungen“ und das „Hülfsbuch für Lehrer bei den Denkübungen“ ꝛc. — So **Chr. Gottl. Scholz** (geb. 1791, geſt. 1864), ein deutſcher Mann von echtem Schrot und Korn, der ſein Leben für Bildung und Aufklärung in der Volksſchule eingeſetzt hat, und den von dieſem Wege keine Verfolgung und Maßregelung von Seiten der pädagogiſchen Reaction abbringen konnte. Im Geiſte Peſtalozzis

hat er seine „Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen“ (1825), seine „Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen,“ seinen „Praktischen deutschen Sprachlehrer,“ seine deutschen „Lesebücher,“ seine „Denkschrift über die Wünsche und Anträge der Volksschullehrer Schlesiens, betreffend die Reorganisation des Volksschulwesens“ (1848), seine „Anleitung zur Fragebildung“ ꝛc. ꝛc. geschrieben. Mehr als ein halbes Jahrhundert hat er als Volksschullehrer, als Rector der evangelischen Schule zu Neisse, als Oberlehrer am Breslauer Schullehrerseminar, als Vorsteher einer höheren Töchterschule und Dirigent des Lehrerinnenseminars zu Breslau gewirkt. Seine „Erlebnisse als Schulmann“ sind ein pädagogischer Schatz für den Lehrer; und zugleich beweisen sie, daß sein Motto: „Was du bist, das wolle sein, — und nichts wolle lieber“ — der Kern seines Lebens gewesen ist. — So H. Grüe (geb. den 3. März 1802, gest. den 22. Juli 1868). Er hat das vollständigste, das äußerlich und innerlich vorzüglichste Werk über „Die deutsche Volksschule“ geschrieben und darin mit schärfster Abwägung des Gegensätzlichen und mit klarem Blicke alle die Fragen, nach deren Lösung die Gegenwart mit aller Energie ringt, in einer geistreichen Weise beantwortet, sich auch als praktischer Lehrer und Schuldirigent ausgezeichnet. Seine Opposition gegen „die allgemeine Menschenbildung“ bewegt sich zwar auf schwachen Füßen, hat aber Anregung zu allseitigem Nachdenken geboten. — Unter den Schulmännern, welche die Principien der pestalozzi-diesterwegischen Schule entschieden vertreten, nimmt Lüben (August Heinrich Philipp) eine hervorragende Stelle ein. Geboren 1804, trat er 1820 in das Seminar zu Neuzelle ein, wurde später Hülfslehrer am Seminar zu Weißenfels und wirkte hier unter Harnisch, der einen bestimmenden Einfluß ausübte und ihm zur Freimachung seiner vollen, bedeutenden Kraft verhalf. 1829 ging er nach Aschersleben und übernahm später die Leitung der dortigen Bürgerschule. Hier widmete er sich mit einer gewissen Ausschließlichkeit dem Studium der Naturgeschichte zwanzig Jahre hindurch und verfaßte in dieser Zeit den größeren Theil seiner epochemachenden naturwissenschaftlichen Schulbücher. 1850 wurde Lüben zum Rector der Stadtschulen Merseburgs gewählt, die durch ihn vollständig neu nach modernen Principien organisirt wurden. Im Interesse der von ihm geleiteten Anstalten entwarf er ein stufenmäßig fortschreitendes Lesebuch in 6 Theilen, das sich große Anerkennung und Verbreitung errang, vertiefte sich dann in die deutsche Nationallitteratur und bot der Welt als Frucht

ſer Arbeit ſeine „Einführung in die deutſche Litteratur," ein ebenls werthvolles und nützliches Werk. 1858 übernahm er die Einhtung und Leitung des neuerrichteten Seminars in Bremen. Großen nfluß hat der raſtlos thätige Pädagog durch ſeinen „Pädagogiſchen ihresbericht für die Volksſchullehrer Deutſchlands und der Schweiz," wie durch ſeinen „Praktiſchen Schulmann", welcher Materialien für n Unterricht und methodiſche Beiſpiele zur Anregung und Nachmung bietet, ausgeübt. Unter den von ihm veröffentlichten pädagiſchen Lehrplänen ragen hervor die Pläne für die Landſchulen s bremiſchen Gebiets und des dortigen Seminars. In den Zeiten mmuthigender Reaction erhob er in ihnen aufs neue mit kräftigem lrme die Fahnen des Fortſchritts und wies der pädagogiſchen Enticklung die richtigen Bahnen an. Faſt auf allen Gebieten der raktiſchen Pädagogik hat ſich Lüben, ſoweit das Volksſchulweſen in Betracht kommt, als anregende Kraft und zum Theil als Bahnbrecher hervorgethan, und ſeine zahlreichen Schriften verrathen in hohem Grade ſeine nachhaltige Begeiſterung für die Sache der Menſchenbildung, ſeine praktiſche Tüchtigkeit und ſeine ausgiebige und unverwüſtliche Arbeitskraft. — Am 14. October 1872 wurde ſein 50jähriges Lehrerjubiläum in einer Weiſe gefeiert, die eben ſo großartig wie erhebend war. Nicht lange darauf ward er mitten in ſeiner Wirkſamkeit — er war in der Bremer Lehrerprüfungscommiſſion thätig — durch einen Schlagfluß hinweggerafft. Sein „pädagogiſcher Jahresbericht" wird von Friedrich Dittes fortgeſetzt. Auch **C. Kehr** (geb. 1830), gegenwärtig Seminar-Director in Halberſtadt, zeichnet ſich unter den lebenden Pädagogen aus durch praktiſche Tüchtigkeit und eine in weiten Kreiſen wirkende und anregende Kraft. Als die vorzüglichſten unter ſeinen Schriften erſcheinen ſeine „Praxis der Volksſchule" und „Der chriſtliche Religionsunterricht in der Volksſchule." Die erſte Schrift hebt ihn heraus aus der Reihe der bloßen Empiriker und Praktiker und giebt ihm einen Namen von dauernder Bedeutung. — Als Syſtematiker, pſychologiſcher Denker, klarer Kopf und muthvoller Kämpfer iſt **F. Dittes** in den Vordergrund getreten, den ſich Oeſterreich zum Bahnbrecher erkor, als es ihm die Leitung des Wiener Pädagogiums anvertraute. Seine Hauptſchrift iſt betitelt: Schule der Pädagogik. Geſammtausgabe der Pſychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksſchule und Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts — ein klares, lehrreiches und vortreffliches Werk. Trotz ſeiner bedeutenden Verdienſte um Oeſterreich, wie um die Pädagogik überhaupt

ist es ihm ergangen, wie ehemals Diesterweg: seine praktische Wirksamkeit ist der im Kaiserstaat augenblicklich herrschenden Reaction zum Opfer gefallen. Auf dem von seinem Schwiegervater Dinter eingeschlagenen Wege arbeitet er für die Popularisirung und Verallgemeinerung der Beneke'schen Psychologie mit jener kritischen Ruhe und Mäßigung, die sich wohl bewußt ist, daß auch Beneke den Schleier noch nicht völlig gelüftet hat, der unser Seelenleben geheimnißvoll umhüllt, was zu bekennen der Begeisterung eines Dreßler stets schwer gefallen ist. Ein Sohn dieses kürzlich abgeschiedenen verdienstvollen Mannes hat in Gemeinschaft mit Dittes die Arbeit wieder aufgenommen, welche dem ehemaligen Seminardirector in Bautzen offenbar als die wichtigste Aufgabe seines Lebens erschien. —

Außer den Genannten hat noch mit seinem ganzen Leben für die Freiheit und Selbständigkeit der Schule gekämpft: **Heinrich Stephani** (1761—1850), der Begründer der Lautirmethode, der durch Wort und That sein Leben hindurch die Lehrer zur Berufsliebe und zur Fortbildung angeregt hat und als Schulrath in Baiern durch Organisation der Gelehrtenschulen Augsburgs, sowie durch Verbesserung der Lehrzimmer, der Methoden und der Lehrergehalte in den Volksschulen sich große Verdienste erwarb, bis er als Opfer der jesuitischen Politik fiel, welche Veranlassung zur Verfolgung in seiner Erklärung fand, daß das heilige Abendmahl wesentlich ein Bundesmahl sei, eingerichtet von Jesus für die Verbündeten seines Reichs der Wahrheit und der Tugend, und daß es daher ein Mittel sei, zwischen den Christen einen Vereinigungspunkt zu gründen. — Das Princip der Erziehungskunst heißt nach Stephani: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Denn den Menschen erziehen heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nöthigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Die Erziehung hat alles geleistet, was sie zur Vervollkommnung des Menschen an sich, oder zur unmittelbaren Ausbildung seiner Kräfte für den Zweck seines Daseins betragen konnte und sollte, wenn sie ihm eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommnen kann, daß er 1) in Ansehung seines Körpers zur gehörigen Ausbildung seines Organismus gelangte, sich an ein durchaus diätetisches Betragen gewöhnte, seinem Körper die natürliche Gewandtheit und Schönheit verschaffte; 2) in Ansehung auf sein Herz sich von dem thierischen Lebensgenusse losriß, um zu dem höheren, geistigen,

rch **Weckung** und Stärkung ſeines Sinnes für das Reich der **hönheit, der Wahrheit** und der Sittlichkeit erhob; 3) in Anſehung nes **Verſtandes** dahin gelangte, ſich eine große Fertigkeit im Den- **und die nöthigen** Kenntniſſe von ſeiner eigenen Natur und der **umgebenden** Welt zu erwerben; 4) in Anſehung ſeines Willens **dahin bildete**, daß er ſolchen nach dem Sittengeſetze und den egeln **der Klugheit** zu leiten im Stande iſt. Um letzteres zu er- ichen, **muß die Schulzucht** dahin reformirt werden: a) Man halte ich das **Kind** für einen *ganzen* und nicht für einen $^3/_4$ oder **Menſchen** und behandle es nur als ein *freies* Weſen. b) Die ittlichkeit ſoll dem Menſchen weder eingeprügelt noch durch Auf- gung der Ehrliebe in ihm erzeugt werden, ſondern ſie ſoll Frucht er Freiheit und innere Anerkennung ihres eigenen Werthes ſein.) Ein ſittlicher Sinn kann der Jugend nicht ſowohl gelehrt, als ihr vielmehr eingeübt werden. d) Die Schule werde nicht nur für ine bloße Lehranſtalt, ſondern auch für ein ſittliches Gymnaſium im rſprünglichen Sinne dieſes Wortes, oder als eine Vorſchule zum ittlichen Leben für die bürgerliche Welt angeſehen. — Damit eine olche Erziehung möglich werde, *muß ſie eine öffentliche Angelegenheit des Staates* werden. „Die Hauptbedingung, unter welcher ſich eine glückliche Verbeſſerung der Erziehung allein denken läßt, iſt, daß das geſammte öffentliche Erziehungsweſen zu einem eigenen ſelbſtändigen Zweig des Staatshaushaltes erhoben und ſolches, wie die übrigen Zweige deſſelben, eine zweckmäßige, ſich durch den ganzen Staat verbreitende Organiſation erhalte.“ „Die Aufſicht und Leitung des Ganzen ſowohl als der Haupttheile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in dieſem Fache durchaus zu Hauſe ſind. Wer anders will den Werth der in allen Abtheilungen angeſtellten Lehrer gehörig würdigen, als derjenige, der Staatspädagogik zu ſeinem Hauptſtudium gemacht hat? Oder wer anders, als eben dieſer, kann es ſich anmaßen, über die Auswahl des Leſeſtoffs, die Güte der Methode, die befolgten Erziehungsgrundſätze und Organiſation der einzelnen Erziehungsanſtalten ein meiſterhaftes Urtheil zu fällen? Wer anders als der gründlich gelehrte Staatspädagoge kann zu einer hellen Ueberſicht des geſammten Bedürfniſſes der Nationalbildung gelangen, und ſeine vollſte Aufmerkſamkeit und Lieblingsthätigkeit auf das große Werk richten, das durch ihn aufgeführt werden ſoll? Wie will man denn anders dafür ſorgen, als daß man für Bearbeitung dieſes wichtigen Staatsfaches eine eigene Klaſſe von Staatsdienern anſtellt, und es ihnen zur

Pflicht macht, einzig diesem großen Geschäfte vorzustehen? Man muß aufhören, die öffentliche Erziehung einem anderen Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache mit anzuhängen." „Wir können es nicht billigen, daß das Erziehungswesen dem Justiz- oder Kammerwesen als Nebensache beigegeben werde; wir können es aber eben wenig billigen, wenn solches den Consistorien oder Kirchencollegien zugeordnet wird. Zwar findet hier allerdings Verwandtschaft statt, weil nach unserem System Kirchen nichts weiteres als einen Theil der öffentlichen Bildungsanstalten ausmachen. Allein es stimmt schon mit den Grundregeln der Staatsorganisation nicht überein, wenn man einen Theil der Geschäftsgegenstände zur Hauptsache macht und ihn dadurch ungebührlich über den andern erhebt. Hierzu kommt, daß unsere Kirchencollegien selbst noch einer zweckmäßigen Reformation bedürfen, um die Reste geistiger Rechtspflege abzuschaffen und sie ihrem reinen Zwecke — der Sorge für sittlichreligiöse Cultur — wiederzugeben. Endlich finden wir auch hier den Mißbrauch, daß diese Collegien mit solchen Männern besetzt werden, von denen man nur verlangt, daß sie zum Theil gute Juristen und zum Theil gelehrte Theologen seien. Selten findet man, daß eines darum auch dasjenige in sich vereinigt, was zu einem Erziehungsgelehrten gehört."

In demselben Lande mit Stephani wirkte **Johann Michael Sailer** (1751—1832), mit Recht der deutsche Fenelon genannt. Sailer suchte die Wirksamkeit der Schule besonders in der Erziehung und forderte deshalb von dem Lehrer, daß er vor allem Erzieher sei. „Es lassen sich mancherlei Erziehungsformen denken; wenige gedeihen. Die erste bildet nur den äußeren Menschen: aus dieser Schule gehen schöne Stellungen, feine Wendungen, reine Aussprache, gelenkige Tanzfüße hervor. Die zweite bildet vorzüglich den inneren Menschen des Kopfes: aus dieser Schule gehen buntschwätzige Raisonneurs und unruhige Allwisser hervor, die selber nie zur Ruhe kommen und andere beunruhigen. Die dritte bildet vorzüglich den inneren Menschen des Willens; aus dieser Schule gehen gute, fromme Menschen hervor mit beschränkten Kenntnissen. Die vierte bildet den ganzen inneren Menschen — und den äußeren mit; aus dieser Schule gehen gute Herzen, helle Köpfe und nothdürftig gewandte Körper hervor. Die fünfte bildet den ganzen inneren Menschen nach dem Geiste des Christenthums, und aus dem inneren den äußeren; aus dieser Schule gehen die besten, weisesten und brauchbarsten Menschen hervor. Wo findest du aber diese Bildungsweise?" — „Das Göttliche nachzubilden, wird der eine Entschluß aller Tugendhaften, und

ırch Nachbilden das Urbild zu verherrlichen, bleibt der eine Endveck aller Guten. In dieſem Geſetze, in dieſem Entſchluſſe, in eſem Zwecke beſteht das ganze innere Leben der Tugend. Wird ıs Animaliſche im Menſchenkinde nicht in Zucht genommen: ſo ird es ein wildes Thier, ein Wildling, ein Wilder. Wird das rkenntnißfähige im Menſchenkinde nicht angebaut, ſo erhebt ſich der ranwachſende Menſch nie über den Stand der Rohheit. Wird das nimaliſche und Geiſtige im Menſchenkinde nicht zum geſelligen, ürgerlichen Verkehr mit Menſchen gebildet: ſo tritt der Menſch nie us dem Stande der Barbarei. Wird die Potenz des Freithätigen n Menſchenkinde nicht entwickelt nach dem Geſetz des Gewiſſens, ſo reten in ihm nothwendig die Laſter der Cultur, oder die Rohheit ervor. Es iſt aber nicht genug, den Menſchen zu disciplıniren, zu ultiviren, zu civiliſiren, zu moraliſiren: er muß auch divinisirt werden, d. h. hier zum göttlichen Leben gebildet, wenn ihm anders das höchſte Leben, das eigentliche Leben im Menſchenleben, nicht fehlen ſoll!“ — An die Erzieher wendet ſich Sailer mit der Mahnung: Werdet ſelbſt beſſer, und die Jugend wird auch beſſer werden! In dieſem Sinne entwirft er auch das Muſter eines Landſchullehrers: „Der gute Landſchullehrer iſt frei von dem Schulmeiſterſtolze. Schulmeiſterſtolz iſt das Aergerlichſte, was man ſich denken kann, und doch trifft man ihn ſo häufig an, daß ein beſcheidener Schulmeiſter eine Seltenheit zu ſein ſcheint. Er iſt frei von dem niederen Eigennutze, der die Fehler jener Kinder, deren Aeltern die milde Hand über ihn aufthun, überſieht, und die Fehler armer Kinder grauſam beſtraft. Er iſt frei von der feinen Schikanerie, die zwiſchen Pfarrer und Gemeinde Zwietracht ſäet, um im Trüben angeln, oder Pfarrer und Gemeinde bei höheren Stellen ſchwarz machet, um herrſchen zu können. Er iſt frei von der Neuerungsſucht, die alle Sitten der Vorzeit meiſtert und überall Neues, bloß weil es neu iſt, einführen will; frei von der Thorheit, Sittlichkeit ohne Pietät gründen zu wollen, oder von einer anderen, die Kinder mit Kenntniſſen zu überſchütten, die ſie in ihrem Berufe nie werden anwenden können. Er iſt unangeſteckt von der großen Manie kleiner Seelen, oder dem Wahne, daß man durch bloße Schulen die ganze Kirchenanſtalt entbehrlich machen könnte. Ihr Lieben! Der Religionstrieb iſt unaustilgbar. — Er iſt frei von der Wohllebensſucht, die die Kinder ſich ſelbſt überläßt und nur den Vergnügungen nachläuft. Er iſt frei von ungebändigter Zornmüthigkeit, die ſchnell aufbrennt und verſtandlos zuſchlägt; von roher, ungeſchliffener Sitte, die aus

Unmündigen nichts zu machen weiß, als Halbwilde; von trägem, schläfrigem Wesen, das die Schule zur Musterkarte der Langeweile und des Muthwillens macht; frei von mürrischer Laune, welche die Kinder reizt, den, welchen sie als ihren Lehrer ehren sollen, als einen Brummbären auszulachen. Frei von allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Muth und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen; kann allen alles, den Kindern ein Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiß strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdeckt, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines anderen Spornes und die Ordnung keines strafenden Zügels bedarf, weiß durch Vorerzählen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regiert die Besseren durch Blicke, die Schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet keine Unreinlichkeit in den Kindern und schonet die Schamhaftigkeit des Alters; wecket den Wetteifer und unterdrückt die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen, und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemüths; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteiliche Gerechtigkeit den Schwachen nicht muthlos und den Starken nicht übermüthig werden läßt; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärket vor allen Gefühlen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern; unterhält auch außer der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Zöglingen, wodurch Vertrauen und Liebe genährt werden; lehrt sie Giftpflanzen kennen, aber vor allem die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt sie Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanzen in dem Acker der Gemeinde werden; stellt ihnen das Gute stets in dem Bilde seines Lebens dar und läßt sie nach vollbrachtem Tagewerke gern ihrer munteren Jahre froh werden, und nie auf den Einfall gerathen, als wenn der Schulmeister — Zuchtmeister wäre."

Nicht bloß durch allgemeine Gesichtspunkte und begeisterte Liebe auf theoretischem Boden, wie Sailer, sondern zugleich speciell in die Praxis eingehend und hier den Lehrern die Wege zeichnend, auf denen es von der ideellen Berufsauffassung zur That geht, trat **Bernhard Overberg** (1754—1826) im Münsterlande auf, um durch seine Thätigkeit weit über seine engere Heimath hinaus segensreich anregend zu wirken. Als Normallehrer in Münster widmete

er dem Religionsunterricht und der Methode desſelben beſondere Aufmerkſamkeit. Durch Anſchaulichkeit ſuchte er dabei die Thätigkeit der Kinder rege zu erhalten. Als Mittel diente ihm die Frage oder auch die entwickelnde Lehrweiſe: das Katechiſiren hielt er ſehr hoch und faßte es als eine Frageweiſe auf, wodurch die Jugend angeleitet werde, das ſelbſt zu finden, was man ſie lehren will. Dabei war er ein Feind des gedankenloſen Auswendiglernens. „Das Auswendiglernen des nicht verſtandenen Katechismus iſt den Kindern: 1) Eine große Plagerei, denn bei einem noch ungeübten Gedächtniß iſt jedes Auswendiglernen ſchwer. Etwas, das man nicht einmal verſteht, iſt ungeheure Arbeit. 2) Eine unnütze Plagerei, denn wenn die Kinder den Katechismus auch bis auf den kleinſten Buchſtaben fertig auf die gewöhnliche Art auswendig gelernt haben, ſo kleben doch nur Worte im Gedächtniß, die ſie nicht verſtehen; ſie denken ſich nichts dabei, können ſich auch nichts dabei denken und haben alſo auch nicht den geringſten Nutzen davon. 3) Eine ſchädliche Plagerei, denn die ſaure Mühe, welche die Kinder bei dieſem Auswendiglernen, und die Angſt, welche ſie beim Herſagen des ſo auswendig Gelernten haben, macht ihnen: a) nicht nur das Auswendiglernen, ſondern auch die chriſtliche Lehre ſelbſt verhaßt, b) es macht die Kinder einbildneriſch, weil ſie glauben, ſie wüßten vieles, wenn ſie vieles auswendig herplappern können; ihr Wiſſen iſt aber dann, wie das Wiſſen einer plappernden Elſter. c) Es beſtärkt ſich immer mehr in dem ſchädlichen Irrthum, daß etwas mit Worten herſagen können und etwas verſtehen einerlei ſei. d) Es erſtickt die Begierde, etwas gründlich zu erlernen und entwöhnt den Verſtand vom Nachdenken. e) Es iſt eine von den vornehmſten Urſachen der kläglichen Unwiſſenheit in Glaubensſachen bei dem gemeinen Manne und gewiß nicht ſelten auch bei den Vornehmen.“ Overberg ſelbſt war ein Meiſter im Unterricht. Mit der herzlichſten Freundlichkeit — erzählt Krabbe — trat er in die Mitte der Kinder, die in einem Halbkreiſe um ihn ſtanden, grüßte ſie mit heiterer, wahrhaft kindlicher Zutraulichkeit, zog einige der kleineren hinter den größeren hervor, ſtellte ſie in die vordere Reihe, fing eine Unterredung über einen ihnen bekannten Gegenſtand, der mit dem Unterrichte, welchen er halten wollte, in gar keiner Verbindung zu ſtehen ſchien, mit ihnen an, erweckte ſie dadurch zum Nachdenken und Antworten; bald hatte er an den anſcheinend gleichgültigen Gegenſtand auf überraſchende Art eine Lehre angeknüpft, die dadurch von einer neuen, bisher nicht ſo beachteten Seite in ein helles Licht geſtellt,

die Aufmerksamkeit selbst anregte. Der Unterricht bewegte sich fort im Tone der leichtesten und angenehmsten Unterredung, die eine Lehre floß aus der anderen, alle wurden durch den Zusammenhang und die Ordnung, in welcher sie dargestellt wurden, lichtvoll, eindringlich und behaltlich. Passende Beispiele und Gleichnisse boten sich wie von selbst dar: Aufmerksamkeit und Nachdenken wurden immer unterhalten, nichts aber war anziehender, als die Gemüthlichkeit, die in dem Ganzen vorherrschte. Oberbergs Seele war von Liebe durchdrungen, und diese theilte sich sichtbar den Kindern und Erwachsenen mit. Leute aus allen Ständen und von jedem Alter drängten sich zu seinem Unterricht; sie glaubten, wenn sie Oberberg in der Mitte der Kinder sahen, sich den Heiland vorstellen zu können, als er sprach: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" Die Studiosen der Theologie suchten von ihm die Methode des Unterrichts zu erlernen; Gelehrte bewunderten die Klarheit, die kindliche Einfachheit der Darstellung, den wie von selbst sich darbietenden Reichthum von Bildern und Beziehungen auf das tägliche Leben, und alle, die ihn hörten, wurden „von der hohen, himmlischen Salbung ergriffen." Wie genau aber nahm es dieser Mann auch mit dem Unterricht! In seinem Tagebuche vom 15. Januar 1790 heißt es: „Diesen Morgen bin ich wieder ohne gehörige Vorbereitung zur Schule gegangen. O Gott! hilf mir, daß ich mich darin bessere. Es ist eine Täuschung, wenn ich denke, es wird gut darinnen, du weißt die Sache; dies Geschäft ist nun nothwendiger — denn kein anderes kann für die Zeit so nothwendig sein, wenn es sich verschieben läßt. Mangel der Vorbereitung zieht viele Fehler nach sich. Der Unterricht wird trocken, verworren, unbestimmt, weitschweifend; das bringt die Kinder in Verwirrung, hindert die Achtsamkeit, macht den Unterricht ihnen und mir unangenehm. Ueberhaupt habe ich mich wohl zu hüten, daß ich nicht zu sehr ins Kleine gehe, nicht zu weitläufig, zu gelehrt für die Kinder werde. Eine gute Lehre, recht gefaßt und behalten haben, ist ihnen ja nützlicher, als zehn hören und keine einzige recht fassen, oder die eine, welche unter zehn die nützlichste ist, der übrigen wegen übersehen, oder wieder vergessen. O Gott, hilf mir, daß ich die leichte, göttlich einfache, kurze, hell und leicht behaltlich zu machende Lehrart deines geliebten Sohnes immer mehr nachahme. Gieb, daß ich mich immer erst frage: Ist sie nöthig? Ist sie nützlich? Giebt es nicht eine nützlichere, die dieser muß vorgezogen werden? Ist sie für die Kinder faßlich genug? Welcher ist der Zweck, warum du sie ihnen geben willst? Giebt sie den Kindern,

wenn sie dieselben wissen, nur ein gelehrtes Ansehen? Dann weg damit. Ist sie für jetzt die nützlichste, welche du anbringen kannst?" — Mit derselben Liebe und Gewissenhaftigkeit wirkte Overberg als Regens des bischöflichen Seminars, wirkte er auch als Consistorialrath, wo er seine reichen Erfahrungen zum Gedeihen des Schulwesens verwerthete. Wie hoch er aber die Seminarbildung der Lehrer schätzte, zeigt sein Wort, das er im Mai 1825 bei Eröffnung des Seminars zu Büren redete: „Ich kann nun ruhig sterben, das Seminar ersetzt mich!" Er wollte tüchtige Lehrer und Lehrerinnen, denn auch für die praktische und wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen trug er Sorge. „Lehrerinnen" — davon ging er aus — „haben von Natur größere Geschicklichkeit, Mädchen zu leiten, zu unterrichten und, woran bei dem weiblichen Geschlechte mehr als an dem Unterricht gelegen ist, zu erziehen, ihnen weibliche Gesinnung einzuflößen und sie an weibliche Sitte zu gewöhnen." —

Die katholischen und protestantischen Empiriker und Praktiker treffen zusammen auf dem Boden der Erziehung; sie sind einig, weil sie das Kind beobachten und lieben. —

Nicht so

Die Theologen.

Die theologische Pädagogik geht nicht vom Menschen aus, um ihn in seinem Wesen zu erfassen und ihn dann als Glied im Natur- und Geisterreich zu erkennen; ihr Ausgangspunkt ist ein bestimmtes theologisches System, das sie mit dem Christenthume verwechselt und von dem aus sie alle Fragen der Pädagogik beantwortet, an dem sie auch alle Antworten anderer Pädagogen mißt. Es ist deshalb naturgemäß, daß sie die Antworten, die aus lebendiger Menschenkenntniß gegeben sind, nicht versteht (so Palmer z. B. mit Fröbel und dessen Spielen), und daß sie die Resultate der pädagogischen Wissenschaft der Gegenwart und die Entwicklung derselben, wie z. B. die Trennung der Schule von der Kirche bekämpft. Die Pädagogik hat allerdings und muß haben ein wesentlich christliches, darum aber noch nicht specifisch orthodox-theologisches Fundament; ihr ganzes Ziel, ihr Leben und Streben ist Realisirung des Christenthums im einzelnen: sie soll und will zur Gottähnlichkeit und Gotteinigung entwickeln. Keineswegs aber bildet die religiöse Theorie, die Religionslehre, wenn auch den wichtigsten, den alleinigen Factor in der Gesammterziehung. Die Gotteinigung wird auf der Erde nur mittelst

der Menſcheneinigung und mittelſt der Selbſteinigung realiſirt. Die Wiſſenſchaft, deren Reſultate die orthodox-theologiſche Richtung von ſich ausſchließt, iſt deshalb für die Pädagogik ein ebenſo nothwendiges Moment, als die Religionslehre. Und da Wiſſenſchaft und Religion die menſchlichen Denk- und Gefühlsvermögen nur ausbilden können nach dem Naturgeſetz des menſchlichen Geiſtes wie des menſchlichen Leibes, ſo muß die Erziehungswiſſenſchaft ihre weſentlichſte, ja einzige Unterlage in der Anthropologie ſuchen und finden, — in einer Wiſſenſchaft, die nicht von einer beſtimmten theologiſchen Richtung gegeben werden kann, ſondern die als Erfahrungswiſſenſchaft, frei von der Theologie wie von jeder Wiſſenſchaft außer ihr, ihre Geſetze allein aus der Natur des Menſchen entwickelt. Die Pädagogik iſt eine ſelbſtändige Wiſſenſchaft und Kunſt, die ihre Geſetze ꝛc. eben ſo wenig wie z. B. die Bildhauerkunſt von der Theologie empfängt, und der Theologe iſt als ſolcher eben ſo wenig wie der Mediziner, der Juriſt ꝛc. — ein Pädagoge. —

Die theologiſche Pädagogik repräſentirt Durſch auf katholiſchem und Palmer auf proteſtantiſchem Gebiete. **Martin Georg Durſch** (geb. 1800) ſucht in ſeiner „Pädagogik oder Wiſſenſchaft der chriſtlichen Erziehung auf dem Boden katholiſchen Glaubens" zu beweiſen, daß, wie außer der katholiſchen Kirche kein Heil, ſo auch ohne dieſelbe keine Erziehung möglich ſei. Nur in der Offenbahrungslehre findet er eine ſichere und vollſtändige Erkenntniß des menſchlichen Weſens, aus dem allein die Beſtimmung des Menſchen und demnach auch die Aufgabe der Erziehung abgeleitet werden kann. Die chriſtliche Pädagogik iſt ihm die Wiſſenſchaft einerſeits vom Weſen, dem religiös-ſittlichen Zuſtande der Menſchheit nach dem Abfall von Gott, von der Erlöſungsbedürftigkeit und Fähigkeit, und von der wirklichen Zurückführung des Menſchen zu ſeiner wahren Beſtimmung, andererſeits von den von Chriſtus gegebenen Mitteln zu dieſer Zurückführung und von der Art und Weiſe, wie dieſe bei den Unmündigen angewendet werden ſollen, damit ſie wirklich Chriſtus ähnlich und Menſchen in der vollen Bedeutung des Wortes werden. Macht ſich die moderne Pädagogik zur Aufgabe, den Unmündigen zur Humanität zu erziehen, oder ſetzt ſie den Zweck der Erziehung in die Selbſtthätigkeit im Dienſte des Wahren und Guten, oder geht ſie noch weiter und höher und beabſichtigt durch die Erziehung Gottähnlichkeit: ſo ſind dieſe Grundſätze doch nur wahr und gut, wenn ſie einen chriſtlichen Sinn haben. Denn die reale Idee der Humanität finden wir nur in Chriſtus, und nur auf dem Standpunkte

des Christenthums kann man ohne subjective Beirrung sagen, was wahr und gut ist. Die auf die That Jesu gegründete und von dem heiligen Geiste belebte Kirche ist die große, einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit. — Die wahre Bildung wird erreicht, wenn das Gemüth des Menschen vom Geiste des Christenthums lebendig durchdrungen und die Frucht des heiligen Geistes ist. Da nun aber durch keine Anstalt der Welt der Mensch zu seinem wahren Leben zurückgeführt werden kann, als durch die christliche Kirche, wer sollte Anstand nehmen, zu behaupten, daß die wahre Menschenbildung nur durch die christliche Kirche vermittelt werde? — — Die Pädagogik, die nicht nur die Wiedergeburt des getauften Menschen bewahren, sondern dieselbe zur freien That des Menschen machen soll, hat eine negative und eine positive Aufgabe: sie soll von dem Kinde alles das abhalten, was es seiner Taufgnade berauben, die ihm zugewendete Erlösung unwirksam machen und von Gott ewig trennen kann, und sodann alle Mittel anwenden, daß das Samenkorn eines heiligen und gerechten Lebens, die Taufgnade durch freie Thätigkeit sich entwickle, das Keimen desselben alle Kräfte des Geistes durchdringe und das Leibliche durch das Geistige beherrscht und verklärt werde. Die Erzieher, die diese Aufgabe lösen können, müssen vom Geiste des Christenthums erfüllt sein: es sind die Aeltern, die Schullehrer und Geistlichen. —

Christian Palmer (geb. 1811) nützt den ganzen lebendigen Inhalt der Pädagogik von der beengten Anschauung der protestantischen Orthodoxie aus. Das Höchste, wonach der Erzieher zu streben hat, ist — nach ihm, — „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt". Als Endziel seiner Thätigkeit hat der Erzieher anzusehen, daß aus dem Zögling ein durchs Christenthum vollkommener Mensch werde, d. i. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen, heiligt und verklärt. Die christliche, d. i. die erlösende Erziehung hat sich auf die Lehre von der Erbsünde zu stützen: „Je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt wird, desto weniger wird an der Befreiung von demselben gearbeitet; je mehr in allen kindlichen Verirrungen nur unschuldige Schwächen gesehen werden wollen, desto mehr wird man sie übersehen; je früher man schon in den Schulen die Sätze von der Menschenwürde und den Menschenrechten ausposaunt, desto bälder werden sich die jungen Weltbürger den sie demüthigenden Pflichten und den ihnen lästig fallenden Opfern entziehen." Auf diese Gedanken stützt sich die

Pädagogik Palmers. Es ist ihr gewiß, daß die pelagianische Anthropologie der modernen Erzieher eine höchst nachtheilige Wirkung geübt hat, und daß mit dieser Richtung ein großer Theil der Gebrechen unserer Zeit, die Genußsucht und Weichlichkeit, das leichtfertige Spiel mit allem, was dem Menschen heilig ist, der Widerwille gegen jede objective feste Ordnung, die Aufblähung der Subjectivität zusammenhängt. Im Gegensatze zu der modernen Pädagogik fängt sie den ersten Act der Erziehung mit der Taufe an, indem dadurch das Kind das Recht und der Erzieher die Pflicht bekommt, das von Gott Geschenkte christlich zu erziehen, und indem sie annimmt daß mit ihr in dem Kinde selber ein Gegengewicht gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wirkungen des göttlichen Geistes gesetzt werde, die das Kind schon nicht mehr in seiner puren Sündhaftigkeit belassen, sondern bereits das neue Geschöpf in ihm zeugen und ausbilden. Wie die evangelische Pädagogik auf dem sittlichen Gebiete von der Erbsünde auszugehen hat; so kennt sie in Hinsicht der Intelligenz nur Einen, der da sagen konnte: „Ich bin die Wahrheit;“ — und sie weiß darum, daß der Mensch diese Wahrheit nicht aus sich selbst erzeugt, sondern von jenem einen zu empfangen hat. „Sie fordert statt Dinterscher Sokratik und Pestalozzischer Geistesgymnastik in allen Dingen, in religiösen und profanen, daß man etwas Tüchtiges lerne, obschon sie zugleich auch die Stoffe des Lernens als Mittel der Geistesweckung, der formalen Kraftbildung behandelt wissen will. Sie tritt der Meinung entgegen, als müßte von menschlicher Erkenntniß alles und jedes dem Kinde von außen gegeben werden, wozu von seiner Seite im Grunde nichts als das Gedächtniß in Anspruch genommen wird: es ist diese Meinung unevangelisch, denn die göttliche Offenbarung ist ja nicht eine bloße Mittheilung von Erkenntnißstoffen, sondern eine Belebung und Kräftigung des sittlichen Bewußtseins, des geistigen Lebens durch die göttliche Heilsthatsache, die darum auch nicht als bloßer Stoff des Wissens von einem Geschlechte dem andern überliefert wird, sondern sich gleichsam ins subjective Leben übersetzt. Und sie bekämpft auch den Subjectivismus, nach dem im Subject alles liegen, alles vorhanden sein soll, und zuletzt auch alles darauf ankomme, daß das Subject zur vollen Kräftigung gelange, und alles Objective zum bloßen Mittel herabgesetzt wird: eine Ansicht, die nur dann einen Sinn hat, wenn man die platonische Lehre von den angeborenen Ideen voraussetzt.“ — So bekämpft sie alles, — nur nicht die orthodoxe Theologie, die sie verkehrter Weise mit dem Christenthum als gleichbedeutend setzt. —

Nicht von dem begrenzten Horizonte katholiſcher und proteſtantiſcher Orthodoxie eingeengt, haben

Die Dichter

Bauſteine zu großartigen Erziehungstempeln geliefert — voll zwar von dichteriſcher Phantaſie, aber durch die Herrlichkeit des Dargebotenen die Pädagogik aufſtachelnd, daß ſie nicht pedantiſch wird. Ihnen voran geht **Leſſing**, — der Erzieher des deutſchen Volks. Als er 17 Jahre alt war, gab ihm ſein Rector das Zeugniß: „Er iſt ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß.“ Die Urkräftigkeit und Eigenartigkeit ſeiner Natur ſetzte ihn früh in einen ſcharfen Gegenſatz zu dem Leben und Treiben, welches ihn auf der Schule umgab. Er wollte lernen mit ganzer und voller Seele; er konnte nichts Todtes und Unverdautes in ſeinem Geiſte beherbergen, ſondern drückte allem, was ihm von außen gereicht wurde, den Stempel ſeiner Eigenthümlichkeit auf. Und was in ihm zur Reife gediehen war, wußte er darzuſtellen mit einer wunderbaren Klarheit, Einfachheit, Lebendigkeit und Schönheit, in einer Weiſe, die noch heute als muſtergültig daſteht. Er hat gezeigt, wie man ſtreng logiſch, gründlich, belehrend und doch auch unterhaltend, lebhaft, witzig und ſchön ſchreiben kann, und die Deutſchen haben von dieſem Deutſchen erſt Deutſch gelernt. — Auf der Schule ſchon ſtieß ihn ab der Pedantismus, mit welchem die Gelehrſamkeit auf der Fürſtenſchule getrieben wurde. Das erſte dichteriſche Werk Leſſings, das Luſtſpiel „Der junge Gelehrte“, iſt noch ein Werk ſeiner Kloſterzeit. Er geißelt darin das Schulmeiſterthum in der Wiſſenſchaft, die Geiſtloſigkeit und Pedanterie, die unfruchtbare Gelehrſamkeit, die Beſchränktheit und eitle Selbſtüberhebung. Der Bahnbrecher in Wiſſenſchaft, Kunſt und Leben brach ſich ſchon auf der Schule ſeine eigene Bahn; der ſpätere Reformator reformirte zunächſt den Gang ſeiner eigenen Bildung: Latein ſprechen und ſchreiben, lateiniſche Verſe ſchmieden erſchien ihm als eine unnütze Selbſtquälerei. Dagegen ſuchte er in den Geiſt der Schriftſteller einzudringen. Den Zweck alles Lernens ſah er in der Bildung des inneren und äußeren Menſchen, in der Erweiterung des geiſtigen Horizontes, in der Schärfung des Auges für das Verſtändniß der Welt und des Menſchenlebens. In den klaſſiſchen Schriften der alten Griechen und Römer ſuchte er nach den Ergebniſſen, welche die begabteſten Völker des Alterthums in Philoſophie und Litteratur, in Leben und Sitten, in Staat, Kunſt und Wiſſenſchaft erreicht hatten; er benutzte

das Studium derselben als ein Mittel für die Bildung des ästhetischen Geschmacks und für die Anregung zu eigenen Produktionen. Gelehrsamkeit ist ihm schon als Schüler „der aus Büchern erworbene Reichthum fremder Erfahrungen. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr werth, als Millionen von jener." Und bei dieser Eigenartigkeit seines Denkens und Strebens entwickelte sich in ihm ein Charakter, der ihn zum Reformator des geistigen Lebens der Deutschen befähigte. Seine Seele war durchdrungen von dem reinsten und eifrigsten Feuer für die Wahrheit. Pedanterie und Eitelkeit waren ihm daher völlig fremde Untugenden. Ihr allein, der göttlichen Wahrheit wollte er dienen und sonst keiner Macht auf dieser Welt, nicht den Gewalthabern, nicht dem Reichthum, nicht der Leidenschaft einer Partei. Er strebte nie nach dem Nimbus der Vornehmheit, nie nach der Herrschaft in den Gelehrtenkreisen. Und nie überschätzte er sich — auch dann nicht, als sein Ruhm bereits die Welt durchdrang. Das Streben nach Wahrheit erschien ihm höher als der Besitz derselben. „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, in seiner Linken den immer regen Trieb nach Wahrheit, obwohl mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und spräche zu mir: wähle! — ich fiele mit Demuth in seine Linke und spräche: Vater, gieb! die reine Wahrheit ist nur für dich allein." — Ausgerüstet mit diesem Charakter, mit einer tief angelegten und durch Selbstdenken mächtig entwickelten Intelligenz und mit einer gründlichen Kentniß der klassischen Schriften des Alterthums betritt er die Bühne der Welt. Er schwankt zuerst und weiß nicht, wohin ihn sein Genius treibt. Sein Vater wünscht, daß er Prediger einer christlichen Gemeinde werde; er aber wird ein Prediger für seine ganze Nation, ja, ein Lehrer der Menschheit, und sein Geist ist wie ein Stein der Weisen, der alles, was mit ihm in Berührung kommt, umwandelt und ihm den Stempel der göttlichen Wahrheit aufdrückt; er ist aber auch wie das Feuer welches ohne Erbarmen die Schlacken vernichtet, welche diese Wahrheit auf verschiedenen Gebieten des geistigen Lebens umhüllt und verdeckt und die Lebensgestaltungen selbst nicht zu ihrer eigenartigen und gesetzmäßigen Entwicklung kommen läßt. So zerreißt er durch sein Drama „Minna von Barnhelm" den trüben Nebel des Franzosenthums und der Nachäfferei, welcher sich auf das deutsche Leben gelagert hat. Er erweckt sein Volk zur Selbstachtung und zum nationalen Leben. Dann enthüllt er in seinem „Laokoon" das Wesen der Kunst; wegen dieser Auseinandersetzung in Streit gerathen mit Klotz und seiner

ippſchaft, gab er in ſeinen antiquariſchen Briefen ein Muſter effender und vernichtender, ironiſcher und ſatiriſcher Polemik und rbreitete nebenbei ein ganz neues Licht über manche Gebiete der ten Kunſt. Als er endlich in Wolfenbüttel unter den Producten s menſchlichen Geiſtes förmlich vergraben war, ließ er in ſeinen eiträgen zur Litteratur Handſchriften abdrucken und begleitete dieſelben mit Bemerkungen, welche ſeine eigene Anſicht enthielten. Zwei bhandlungen von Leibnitz benutzte er, um den Deiſten, Vernünftlern nd platten Moraliſten entgegen zu treten und der Welt zu zeigen, aß zwiſchen der Religion als Wiſſenſchaft und der Religion als ache des Gemüths, des einzelnen Menſchen und eines ganzen Volks in großer Unterſchied beſtehe. Ein zelotiſches Geſchrei von Seiten er geiſtloſen Orthodoxie, erhoben von dem Paſtor Götze nud Genoſſen, veranlaßte ihn zur Herausgabe der Wolfenbüttler Fragmente es Reimarus und des „Anti-Götz", eines Meiſterſtücks unſerer Litteratur, abgefaßt in der lebendigſten, klarſten und reinſten Sprache, treffend und witzig, aber ohne Schimpf- und Schmähworte, ohne Declamation und Wortſchwall geſchrieben. Er verſetzte dadurch nicht bloß der Bedeutung ſeines Gegners, ſondern auch der alten Dogmatik den Todesſtoß. Dann beſtieg er ſeine „alte Kanzel", das Theater, predigte in ſeinem „Nathan", dem Meiſterwerk ſeiner dramatiſchen Poeſie, einem der originellſten, unſterblichſten und deutſcheſten Erzeugniſſe unſerer Litteratur überhaupt, die Religion der Humanität und Toleranz und machte dem Publikum die Kluft zwiſchen methodiſcher Religionsübung und wahrer Religioſität anſchaulich und begreiflich. Der Kerngedanke des Dramas iſt das Wort des Richters an die drei Söhne, welche ſich um ſeinen Thron verſammelt haben, um die Aechtheit ihrer Ringe prüfen zu laſſen. Es eifre Jeder ſeiner unbeſtochenen, von Vorurtheilen freien Liebe nach! Es ſtrebe von euch Jeder um die Wette, die Kraft des Steins an ſeinem Ring an den Tag zu legen, komme dieſer Kraft mit Sanftmuth, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohlthun, mit innigſter Ergebenheit in Gott zu Hülfe!" Damit hatte Leſſing ſein Höchſtes verkündet, und er konnte nun nur noch nachweiſen, daß in der „Erziehung des Menſchengeſchlechts dieſem Ziele zugeſtrebt wird". „Was die Erziehung bei den einzelnen Menſchen, iſt die Offenbarung bei dem ganzen Menſchengeſchlechte. Erziehung iſt Offenbarung, die dem einzelnen Menſchen geſchieht, Offenbarung iſt Erziehung, die dem Menſchengeſchlechte geſchehen iſt und noch geſchieht. Erziehung giebt dem Menſchen nichts, was er nicht auch aus ſich ſelbſt haben

könnte: sie giebt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter: also giebt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und giebt ihm die wichtigsten Dinge nur früher." „Auch hat die Offenbarung, wie die Erziehung, ihr Ziel. Das Judenthum hat seine Erfüllung im Christenthum gefunden, und auch das Christenthum wird aus den tausendfachen Verunstaltungen seiner Geschichte verjüngt hervorgehen." „Oder soll das Menschengeschlecht auf die höchste Stufe der Aufklärung und Reinigung nie kommen? Nie? Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger! Die Erziehung hat ihr Ziel, bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Ja, sie wird gewiß kommen, die Zeit eines neuen, ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des neuen Bundes versprochen wird. Geh' deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurück zu gehen! Es ist nicht wahr, daß die kürzeste Linie immer die gerade ist. Du hast auf deinem ewigen Wege so viel mitzunehmen, so viel Seitenschritte zu thun! Und wie? wenn es nun gar so gut als ausgemacht wäre, daß das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt würde, deren jedes sein einzelnes eben dahin liefert?" Nachdem der heroische Mann selbst mit Riesenkraft eingegriffen in dieses „große langsame Rad," starb er zweiundfunfzigjährig. Leuchtend ging dieser Stern erster Größe nieder, und er wird zurückleuchten, so lange es eine deutsche Sprache und ein deutsches Volk, so lange es überhaupt eine Kulturgeschichte giebt. —

Wahrhafte Brennpunkte alles geistigen Lebens, alles Empfindens, Denkens und Wollens, das mit einer ungeahnten Energie sich Bahn gebrochen hatte, bildeten **Schiller** und **Goethe.** Sie umfassen auf dem herrlichen Standbilde von Rietschel einen Lorbeerkranz, und sie sind in der That zusammengehörig wie Subjectivität und Objectivität, wie Menschengeist und Natur, zwei verschiedene Offenbarungen geistiger Größe in Form deutscher Individualität. Als echte Dichter fühlten sie den innersten Pulsschlag des Lebens, die geheimsten Regungen und Bewegungen der Zeitströmung und verkündigen im Gewande der Schönheit der Menge, was ihnen offenbar geworden, die Zeitgenossen selbst zu sich herauf und nach sich ziehend. Sie kommen, um mit den Worten des Einen zu reden, wie das Wasser vom

Himmel; ſie ſteigen in heiliger Begeiſterung wieder zum Himmel, um wieder hernieder zu kommen auf die Erde, überall zu beleben, zu befruchten, zu nähren und zu erfreuen. Dem gewaltigen Lebensſtrome des Einen ragen vielfach Klippen entgegen. Er ſchäumt unmuthig und gelangt zum unermeßlichen Abgrund des Göttlichen im Menſchlichen. Er wird im Kampfe ein Genius der Freiheit und ihr feurigſter Apoſtel. Der andere gleicht einem glatten See, in dem „ihr Antlitz weiden alle Geſtirne". Die Strahlen der ganzen inneren und äußeren Welt ſpiegeln ſich in ſeiner unergründlichen Tiefe und werden zurückgeworfen in der farbigen und lockenden Geſtalt herzgewinnender Poeſie. Genährt und getragen von Kantiſchem Geiſte wird Schiller der philoſophiſche Poet. Er fordert kühn und rückſichtslos das Beſtehende und Althergebrachte vor die Schranken ſeiner durchdringenden Vernunft und das Forum ſeiner weltumfaſſenden Ideale, zerreißt ohne Erbarmen jedes Vorurtheil und jeden Irrthum, öffnet ſein warmes und volles Herz der reinſten Humanität, fühlt ſich mitten im Endlichen eins mit dem Unendlichen und bekennt ſich aus Religion zu keiner von allen Religionen, die ihm genannt werden und die ihm als zu beſchränkte und kümmerliche Gefäße des Ewigen und Göttlichen erſcheinen. — Als poetiſcher Philoſoph ſuchte er mit dem Tiefblick des Denkers und mit der Anſchauung des Poeten die Wahrheit und Schönheit zu vermählen. Als philoſophiſcher Poet ſchuf er eine Gedankenlyrik, die mit ihren tiefen Ideen alle Herzen entzündet und unwiderſtehlich mit ſich fortreißt. Als Tragiker endlich ſteht er als Dichter der Freiheit da, als Abgeordneter der ganzen Menſchheit, um aufzufordern, daß die Menſchen den Glauben an die Menſchheit nicht verlieren ſollen. In dem großen urweltlichen Freiheitsſchrei der „Räuber" wird bereits ſein Grundthema angeſchlagen: Der Kampf des ſittlichen Idealismus gegen den herkömmlichen Egoismus, der Streit der ewigen gottgebornen Vernunftrechte gegen die Macht und Gewalt des Herkommens. Ein erhabener Geiſt, der durch keine feinere Bildung beſchränkt wird, ſchweift hier, wie Hofmeiſter ſagt, ins Ungeheure aus; er ſucht die Größe im Extenſiven, ehe er gelernt hat, ſie im Intenſiven zu finden. — Im „Fiesko" kämpft die republikaniſche Freiheit mit der Herrſchaft und vernichtet ſie; in „Kabale und Liebe" wird ein vaterländiſches Zeitgemälde entrollt, welches nur dazu dienen konnte, dem Bürgerſtande ein ſtolzes Gefühl ſeiner ſelbſt zu geben. Das Bürgerleben ſteht dem Hofleben, das Naturgeſchöpf dem Staatsgeſchöpf, die menſchliche Natur überhaupt der Convenienz,

Empfindung, Wahrheit und Moral der Verkünſtelung, Hinterliſt und Politik entgegen. Im „Don Carlos“ will der Dichter nach ſeinem eigenen Geſtändniſſe „in Darſtellung der Inquiſition die proſtituirte Menſchheit rächen und ihre Schandflecken fürchterlich an den Pranger ſtellen — einer Menſchenart, welche der Dolch der Tragödie bis jetzt nur geſtreift hat, auf die Seele ſtoßen“. Er ſchildert ein neues Alter der Menſchheit im Ringen mit einer veralteten Zeit, die da weichen muß, trotz des temporellen Sieges der Schlechtigkeit. Dann wird in „Wallenſtein“ die individuelle Freiheit proklamirt, welche ſich nur durch Selbſtbeſchränkung und ſtete Wachſamkeit in Hinſicht der Motive im Kampfe mit dem Schickſale zu behaupten vermag und unrettbar dahin ſinkt, wenn das Individuum der Stimme ſeines beſſeren inneren Lebens ungetreu wird, während in „Maria Stuart“ die religiöſe Freiheit auftritt, die in Entſagung und Ergebung in einen höheren Willen ihr Weſen hat, in der „Jungfrau von Orleans“ die nationale Freiheit, die den fremden Unterdrücker ſtürzt, die Fahne aufpflanzt und — nachdem in der „Braut von Meſſina“ der großartige, aber verunglückte Verſuch gemacht iſt, die antike Tragödie, welche die Aufopferung des freien Willens verlangt, in die Neuzeit zu verpflanzen — im „Tell“ die politiſche Freiheit verherrlicht wird mit dem Mahnrufe:

Ans Vaterland, ans theure, ſchließ dich an.
Das halte feſt mit deinem ganzen Herzen. —

Es iſt dieſer geiſtige Heros mit ſeinem himmelſtürmenden Freiheitsdrange, ſeiner Idealität und der ſchönen Menſchlichkeit ſeines Charakters der Lieblingsdichter der deutſchen Nation geworden. Seine Schriften werden nach der Bibel am meiſten geleſen, und keiner hat vor ihm und nach ihm einen ſo durchgreifenden Einfluß auf die ganze gebildete Welt ausgeübt. Darum iſt auch der 10. November 1859 ein allgemeiner Feſttag für die Nation geweſen, und dieſer Feſttag hat den Beweis geliefert, daß zur inneren Einigung des äußerlich noch immer theilweiſe zerſplitterten Volkes niemand mehr beigetragen hat, als der „Idealmenſch von Weimar“.

Endlich erſchien Goethe als einer der größten Erzieher des deutſchen Volkes, — von ſeiner Nation als der Dichterfürſt begrüßt, von der civiliſirten Welt als einer der Unſterblichen in dem Tempel der Geſchichte aufgeſtellt. Wenn er ein Künſtler iſt, der allgemeine Lebensfragen verkörpert und damit löſt, der ewige Saiten des Gefühls anſchlägt und ſie mit allen übrigen Saiten des Lebens durch

Disharmonien hindurch in Bezug und Harmonie ſetzen kann, der die göttlichen Ideen, die im menſchlichen Geiſte und in der Natur ruhen und energieren, ſinnlich auszubreiten und darzuſtellen weiß, der mit Schöpferſchlag den Ton trifft, durch den ſich das Leben in neuen, bisher ungebahnten Melodien abſingt, der dem Stoffe ungekannte, aber ihm innewohnende Anſchauungen abgewinnt und dieſen einen Leib geben kann: dann iſt Goethe der größte Künſtler. Seine lyriſchen Gedichte ſind die Töne der Natur ſelbſt, von Goethe dem Menſchenohre hörbar gemacht: was er irrte und was er ſtrebte, was er litt und was er lebte, ſein heiteres Jubiliren und ſein tief-unergründliches Gemüth, das mit dem Dämoniſchen in der Natur eines Geſchlechts iſt — das alles ſingt ſich in muſikaliſchen Tönen aus ihm heraus. Und während bei Sophokeles, dem Höhepunkte der griechiſchen Tragödie, die Individualität vom Fatum zermalmt wird; während Shakeſpeare, der Repräſentant des Reformations-zeitalters, in das Individuum eine ſchwindelerregende Dialektik verlegt, die bis zu dem kühnen, entſetzlichen Punkt fortgeht, wo es in ungemeſſener Vertiefung ſich ſelbſt verliert oder zerreißt: hat Goethe in ſeinen Dramen die Dialektik und den Kampf in die ſittliche Idee emporgehoben und mit der Ruhe eines leidenſchaftsloſen Zuſchauers die Individualitäten im Dienſte dieſer Idee ringen, kämpfen und im Untergange zu ihrem Rechte kommen laſſen. Eine ganze Pſychologie, — dieſe Goethiſchen dramatiſchen Charaktere, in mannichfaltigſter Fülle und getragen von der edelſten Humanität, die denkbar iſt: — in der größten griechiſch-deutſchen Schöpfung, der „Iphigenia", der Tragödie der Wahrhaftigkeit, baſirend in dem Grunde, daß die Stimme der Wahrheit und der Menſchlichkeit jeder vernimmt, unter jedem Himmel, jeder, „dem des Lebens Quelle durch den Buſen rein ungehindert fließt," und in dem einzigen Produkte, im „Fauſt", in dem der Weg vom Himmel durch die Welt zur Hölle, wie der von der Hölle durch die Welt zum Himmel zurückgelegt wird, um alles, was das Menſchenhirn umfaßt, poetiſch zu verewigen und an das Göttliche anzuknüpfen, das „aller Orten alle Herzen verkünden unter dem himmliſchen Tage, jedes in ſeiner Sprache". Wenn dieſer Mann kein Erzieher ſeiner Nation iſt, wer iſt es denn? — — Goethes Leben beſtand im Erziehen und Sicherziehenlaſſen. Nehmen und Geben — das war ſein Leben. Es iſt die Erfahrung ſeines eigenen Lebens, die er in ſeinen pädagogiſchen Bekenntniſſen niederlegt, in denen er ſagt: Das geiſtige Wachsthum iſt ein Zuſammenwirken von Innen- und Außenwelt. Dabei werden jedoch die Wirkungen der

Außenwelt nur nach Maßgabe der Innenwelt aufgenommen, welche das Erste und die Bedingung ist, daß der Mensch überhaupt Objecte in sich geistig verarbeiten kann. „Das Licht ist da, und die Farben umgeben uns; allein trügen wir kein Licht und keine Farben im eigenen Auge, so würden wir auch außer uns dergleichen nicht wahrnehmen."

Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?

In jedem Menschen liegt der Keimpunkt einer bewußten Welt, die sich in Reaction gegen die Sinneseindrücke entfaltet. „Alles außer uns ist Element, ja auch alles an uns; aber tief in uns liegt die schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns, auf eine oder die andere Weise dargestellt haben." „Aber mit dieser Kunst ist es, wie mit allem; nur die Fähigkeit dazu wird uns angeboren; sie will gelernt und sorgfältig geübt sein." Der Mensch bedarf daher der Erziehung, die ihm sein wahres Wesen zueignet, die aber nie das Wort vergessen darf:

Was in dem Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm.
Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
Wie ein Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, der andere andere Gaben;
Jeder gebraucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.

Jeder ist eine individuelle Gestalt — gleich keiner dem anderen, jeder ist daher nach seiner Individualität zu bilden. „Die reine Selbstheit ist aus jedem zu entwickeln; sie ist verschieden vom Egoismus, der sie beeinträchtigt. Ihre Entfaltung kann befördert und zurückgedrängt, aber weder die Kraft dazu gegeben, noch ihr Wesen verändert werden." „Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt allein die Kraft, sich zu vollenden." — Die Methode, die zum Ziel der Erziehung führt, muß analytisch und synthetisch sein, „denn Analyse und Synthese machen zusammen, wie Ein- und Ausathmen, das Leben der Wissenschaft aus. Doch wo keine Synthese voranging, kann keine Analysis folgen, und ein Jahrhundert, das sich bloß auf die Analyse verlegt, und die Synthese gleichsam fürchtet, ist nicht auf dem rechten Wege."

„Aufbauen belehrt mehr als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Todtes beleben mehr als das Getödtete noch einmal tödten.“ Der zusammenhängende Vortrag ist nur dann wahrhaft nützlich, wenn Conversation und Katechisation sich anschließen: ein Begriff ist festzuhalten, nach allen seinen Theilen recht deutlich zu machen: dann gesprächsweise an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist, ohne sich dabei von den Lernenden mit in die Weite reißen zu lassen. Doch muß dieses Entwickeln auch wahrhaften Inhalt haben: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln, Stoff ohne Form zu beschwerlichem Wissen, Form ohne Stoff zu hohlem Wähnen.“ Auch soll dasjenige, was wir lernen, und derjenige, von dem wir lernen, unserer Natur gemäß sein: „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist.“ Wichtig endlich ist es, daß die Intelligenz nie einseitig und ohne Rücksicht auf Sittlichkeit und inneres Gleichgewicht gehoben werde, und daß für alle Bildung als Gesetz gelte: „Der Erzieher muß die Kinder hören, nicht das Kind, der Gesetzgeber die Volkheit, nicht das Volk; jene spricht immer dasselbe aus, ist vernünftig, beständig, rein und wahr; dieses weiß niemals vor lauter Wollen, was es will.“

Die Erziehung muß von Jugend auf ihre Sorgfalt anwenden. „Der zur Vernunft geborene Mensch bedarf noch großer Bildung, sie mag sich ihm nun durch Sorgfalt der Aeltern und Erzieher, durch friedliches Beispiel oder durch strenge Erfahrung nach und nach offenbaren.“ Die erste Erziehung, die das Kind im Kreise der Familie erhält, ist die wichtigste. „Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können. Ist er in löblicher Freiheit, umgeben von edlen und schönen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Uebrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen; so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte in Widerstand und Irrthum zugesetzt hat.“ — Dabei muß Knabe wie Mädchen dem künftigen Ziele zu erzogen werden. „Mit wenigen Worten läßt sich das ganze Erziehungsgeschäft aussprechen: man erziehe die Knaben zu Dienern, die Mädchen zu Müttern, so

wird es überall wohl ſtehen." — Die natürliche Erzieherin der Tochter iſt die Mutter, und die Aufgabe, zu deren Löſung ſie anzuleiten iſt, — dienende Häuslichkeit:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Beſtimmung,
Denn durch Dienen allein gelangt ſie endlich zum Herrſchen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hauſe gehöret.
Dienet die Schweſter dem Bruder doch früh, ſie dienet den Aeltern,
Und ihr Leben iſt immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für Andre.
Wohl ihr, wenn ſie daran ſich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu ſauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr ſind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß ſie ganz ſich vergißt und leben mag nur in Andern!
Denn als Mutter fürwahr bedarf ſie der Tugenden alle. —

Zu den Dreien — Leſſing, Schiller und Goethe — geſellen ſich noch zwei poetiſche Genien, von denen der eine ſelbſt praktiſch in die Entwicklung der Pädagogik eingegriffen, der andere aber mit ſeinen Reflexionen über die Erziehung Sinn und Verſtändniß für die pädagogiſchen Aufgaben in die höheren Sphären der Geſellſchaft gepflanzt hat: Herder und J. Paul.

Herder hat praktiſch in das höhere und niedere Schulweſen Weimars eingegriffen, — dabei immer von einem Gedanken nur bewegt und erregt: von dem Gedanken der Humanität. „Humanität iſt des Menſchen Beſtimmung," und „die allgemein wirkende Humanität iſt der einzige Zweck der Vorſehung mit dem Menſchengeſchlecht": das war die Unterlage bei allem Denken und Thun des ächten Humaniſten, der überallhin „Licht, Liebe, Leben" zu verbreiten ſuchte. Für ihn, den begeiſterten Propheten der Humanität, iſt auch Humanität das Princip der Erziehung. „Die Schule iſt eine Pflanzſtätte für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, ſondern auch und vorzüglich als Menſchen. Menſchen ſind wir eher, als wir Profeſſioniſten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unſerem künftigen Lebensberufe Menſchen bleiben!" Jede Gabe im Menſchen ſoll zum Zweck der Menſchlichkeit gebildet und unter ihn geſtellt werden, daß jeder Menſch in dem Fache gebraucht werde, worin er der brauchbarſte iſt, und von der ſchönſten Saat, die Gott geſtreut hat, durch mannichfaltige Gaben im Menſchen, der vielſeitige Nutzen gezogen werde, den wir ja auf Aeckern und Wieſen, von jedem Halm und Strauch, von jedem Schwamm und Baume zu ziehen ſuchen. „Göttliche und edle Talente im Menſchen unbenutzt

gen, verrosten und sich selbst aufreiben zu lassen, ist nicht nur ochverrath gegen die Menschheit, sondern der größte Schade, den n Staat sich zufügen kann." Zur Humanität kann aber nur ziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt. Der Lehrer uß vor allem die Größe seiner Verantwortlichkeit bedenken: die orm und Bildung der Nachkommenschaft ist ihm übergeben; die euersten Schätze der Aeltern, ja der Menschheit sind in seinen änden; das junge Wachs stellt sich nachher so dar, wie er's ge= rückt und gebildet hat. In seiner Schule muß er der Lykurgos nd Solon zugleich werden und an ihr in Bezug auf Gesinnungen nd Sitten eine kleine tüchtige Republik bilden. Dabei soll er erständig mit den jungen Leuten umgehen, zutrauend mit ihnen prechen und ihnen ein väterliches, freundliches, wohlmeinendes Herz eigen: Feuer wird nicht durch Eis, sondern durch Feuer entzündet; du wirst Klötze finden, wenn du Klötze zu finden glaubst. Dem Neide und der glänzenden Welt verborgen, lebe er glücklich im Kreise junger Menschen, an deren Blüthe man sich freut, und die uns auch im grauen Alter noch etwas von ihrer Munterkeit, ihrem emporschießenden Leben mitzutheilen scheinen. Dann wird er auch bald die Geister kennen lernen, und „inne werden, wo seine Ge= dächtniß= und seine Verstandesmänner, wo seine Phantasiejünglinge, item, wo die Witz=, Grütz= und kritischen Spitzköpfe sitzen, und wie sie sich bei dieser und jener Wissenschaft, bei jener und dieser Auf= gabe halten und geberden, ja er wird jedem derselben seinen Werth lassen und ihn auf eigenthümliche Weise in lebendige Uebung setzen." Er habe einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in Mitte seiner Klasse auf alle und über alle. Denn Flamme steckt Flamme an, Gegenwart des Geistes erweckt Gegen= wart des Geistes. Darum lasse er neben dem Monolog den Dialog hergehen: er frage hier und da, natürlich am meisten, wo am meisten zu fragen noth ist; unvermuthet, wo eine unvermuthete Frage und Antwort für die Antwortenden und für die ganze Klasse gut ist; auch dem Gedankenlosesten veranlaßt man auf solche Weise Gedanken. — Der Lehrer muß aber nicht bloß Lehrer, er muß auch Erzieher sein. Er hat demnach für die Erziehung zum Leben, zum wahrhaften Leben neben und bei der Geistesbildung zu sorgen. „Wer vor lauter Fleiß in der Schule dumm wird, wer sich blöd= sinnig, hypochondrisch, schwach und krank studirt, wer Seelenkräfte bildet und den Körper vernachlässigt, gleich als ob er ein purer Geist wäre: der lernt nichts fürs Leben; denn im Leben muß der

ganze ungetheilte Menſch, der geſunde Menſch mit allen ſeinen Kräften und Gliedern wirken." —

Jean Paul Friedrich Richter iſt human wie Herder und Humanität verkündend wie dieſer, — ein heiliger Prieſter der Wahrheit, der der Menſchheit die Frage vorlegt: „Oder ſind Moſcheen, Epiſkopalkirchen, Pagoden, Filiale, Stiftshütten und Panthea etwas anderes, als der Heidenvorhof zum unſichtbaren Tempel und zu deſſen Allerheiligſtem?" — Jean Paul hat mit poetiſcher Hand ein Bild von der Menſchenerziehung gemalt, rein ideal und doch auch rein real, das ewig iſt, weil es iſt. Er iſt kein Praktiker in der Erziehung; darum liegt auch das Schulweſen mit ſeiner Organiſation außer ſeinem Geſichtskreiſe. Und eben ſo wenig iſt er ein Theoretiker in derſelben: ſeine Erziehungslehre iſt kein ſyſtematiſch geordnetes Werk. Aber er giebt das, was allem wahren Schulweſen zu Grunde liegen muß, und er giebt es in reinſten Goldkörnern: die Erziehungsgeſetze, die in der Natur des Menſchen ihre Baſis haben. Seine Gedanken haben einen lebendigen Anſtrich von dem kühnen Gefühlsenthuſiasmus Rouſſeaus und bauen auf deſſen Grundſtein — „Alles geht gut aus der Hand des Schöpfers hervor; alles entartet unter der Hand des Menſchen" — oft ſich ſelber auf; darum wollen ſie vor allem zum Schutz und Schirm gegen menſchliche Einflüſſe aufrufen, und dahin leiten, daß das Lernen nur in lauter Sonnenſchein betrieben werde. Und es iſt zugleich etwas Fichteſches in Jean Pauls Ideen eingezogen, ſo daß ſeine Gefühlsausbrüche in erhabenem Idealismus aufſchlagen, und er in und mit ihnen das große Wort des Ich auf die Fahne pflanzt und als Prophet die Freiheit verkündet, nach der jeder ſein eigener Geſetzgeber iſt. Aber daneben und darüber noch das Beſondere. J. Pauls eigenſtes Eigenthum: das blühende Herz voll Liebe, ausgeſchüttet vor der Kinderwelt und auf dieſelbe, — — wer ſollte ihn darob nicht lieben und von dieſem feurigen Herzen nicht im eigenen Innern entzündet werden? Wie einſt der Vater der alten Weltſtadt, in der ewigen Roma, ſo erhebt J. Paul das ihm zu Füßen gelegte Neugeborene an ſeine Bruſt und fleht für dasſelbe zur Beſchützerin der Unſchuld, zur — „Levana". —

Freithätige Entwicklung des wahren oder Idealmenſchen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, ſoll nach J. Paul das Beſtreben des Erziehers, der Zweck und der Geiſt der Erziehung ſein. „Ungleich dem gewöhnlichen Erzieher, begieße nicht die einzelnen Zweige, ſondern die Wurzel, die jene ſchon bewäſſern und entfalten wird.

Weisheit, Sittlichkeit sind keine Ameisenhaufen abgetrennter zusammentragender Thätigkeiten, sondern organische Aeltern der geistigen Nachwelt, welche bloß der weckenden Nahrung bedürfen. Wir kehren die Unwissenheit der Wilden, welche Schießpulver säeten, anstatt es zu machen, bloß um, wenn wir etwas zusammensetzen wollen, was sich nur entfalten läßt. Allein obgleich der Geist der Erziehung — überall das Ganze meinend — nichts ist, als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen; und ob er gleich bei der Anwendung des Göttlichen aufs Kindliche einzelne Brauchbarkeiten, zeitige, individuelle oder nächste Zwecke verschmähen muß: so muß er sich doch, um zu erscheinen, in die bestimmtesten Anwendungen verkörpern." „Zum Ziel der Erziehung gehört Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen, sondern für die Zukunft, ja oft wider die nächste." — Bei dieser Erziehung ist Freudigkeit das Gefühl, das ihr dem Kinde einleben müßt. „Die frühen Freudenblumen sind nicht Kornblumen zwischen der Saat, sondern junge kleine Aehren. Es ist eine liebliche Sage, daß die Jungfrau Maria und der Dichter Tasso als Kinder nie geweint." Im Kinde ist eine Freudenfülle anzuzünden, die kein späteres Thränenmeer auslöschen kann. Und diese Freude soll auch nicht durch die Zucht geknickt werden. „Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. An euer Wort sei zwar das Kind unzerreißlich gebunden, aber nicht ihr selber. Verbietet seltener durch That, als durch Worte." Und Strafen! „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, — und Kinder haben anfangs, wie Thiere, nur ein unschuldiges. Sie sollten, gleich Fixsternen auf den Gebirgen, nie zittern, und die Erde müßte, wie auf einem Stern, ihnen nur leuchtend erscheinen, nie erdfarbig-schwarz. Die Ruthe wenden wir schlecht an, wenn wir sie hernach zum Stock verdichten lassen. Jene sollte diesen entbehrlich gemacht haben. Sogar die Ruthe soll nur einigemal als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach die bloße Drohung predigt und zurechtweist." — — „Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das Höchste im Kinde sich nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges, oder geschichtliches, oder durch Dichtkunst. Erfüllt den Knaben mit der verklärten Heldenwelt, mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art: so wird sein angeborenes, nie erst zu erwerbendes Ideal rege und munter werden." Dabei ziehet euer Kind zur Wahrhaftigkeit. „Sie ist

nicht die zeiterſte, ſondern die letzte Tugend. In den erſten 5 Jahren ſagen die Kinder noch kein wahres Wort und kein lügendes, ſondern ſie reden nur. Sie erkennen eher die Häßlichkeit einer gehörten, als einer geſagten Lüge. Zeigt ihnen alſo den Thron fremder Wahrheit neben dem Abgrunde fremden Trugs; ſeid, was ihr ihnen befehlt, und wiederholt oft, daß ihr auch das Gleichgültigſte bloß thut, weil ihr es vorausgeſagt." Und pflanzet daneben die Liebe ein. „Wenn Liebe das Höchſte iſt, was kann ſie weiter ſuchen, als ſelber das Höchſte?"... „Nur nicht durch Rührungen, dieſe Hungerquellen der Liebe, wollet in Kindern dieſe gründen. Jene erkälten und erkalten leicht. Auch entdeckt ihr dem Kinde die Geſtalt der Liebe weniger durch Thatenopfer, als durch die Mutterſprache der Liebe, durch liebkoſende Worte und Mienen. Liebe werde, damit ſie ungetrübt erſcheine, in nichts verkörpert, als in die zarte, von der Natur ſelbſt mitgegebene Mimik; ein Blick, ein Ton ſpricht ſie unmittelbar aus, eine Gabe nur unmittelbar durch Ueberſetzung." „Aeltern, lehret lieben, ſo braucht ihr keine zehn Gebote, — lehret lieben, ſo hat euer Kind ein reiches, gewinnendes Leben, lehret lieben, damit ihr ſelber einſt, wenn eure Augen alt ſind, und die Blicke halb erloſchen, um euer Sterbebett, ſtatt des gierigen Eis- und Erb-Blickes, ängſtlich verweinte Augen antrefft, die das erkaltete Leben erwärmen und auch das Dunkel eurer letzten Stunde mit dem Danke für ihre erſte erleuchten. Lehret lieben, ſage ich, d. h. liebt!" —

An der Spitze der

Philoſophen,

die mit ihren Gedanken epochemachend in die Entwicklung der Pädagogik eingegriffen haben und in der Gegenwart noch eingreifen, ſtehen Kant, Fichte, Schopenhauer, Schelling, Hegel und Schleiermacher.

Immanuel Kant (1724—1804) hatte keine wiſſenſchaftliche Pädagogik aufgeſtellt. Seine kleine Schrift „Ueber Pädagogik" giebt nur theoretiſche und praktiſche Lehren ohne ſyſtematiſchen Zuſammenhang, wie ſie ſich als Erinnerungen dem Denker aus der Zeit ſeines eigenen Erziehungslebens darboten. Aber ſeine Philoſophie — und damit ſeine auf die Philoſophie geſtützten pädagogiſchen Grundſätze — hat dadurch einen wohlthätigen und fördernden Einfluß auf die Pädagogik im allgemeinen geübt, daß ſie die

Erziehungsidee der Sphäre der bloß äußeren Erfahrung, des sinnlichen Empirismus entriß, in den Bereich der empirischen Psychologie erhob und, wenn auch unter ihrem Einfluß die Entwicklung des Erkenntnißvermögens und insbesondere des Verstandes das Uebergewicht erhielt, doch die naturgemäße Entwicklung aller Anlagen durch die zweckdienlichsten Mittel zu befördern suchte, sowie sie die Pädagogik dem Nützlichkeitsprincip der philanthropinistischen Schule entnahm und ihr eine sittliche Unterlage gab. — Die Pädagogik trat durch Kant in innige Verbindung mit der Philosophie, und es wurde fortan eine systematische Darstellung der Theorie und der Erziehung versucht. Das letzte Jahrzehnt des achten und das erste Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts war die Zeit der pädagogischen Systeme aus der Kantschen Schule, welche die Theorie der Erziehung auf Principien, die sie der Psychologie und Ethik entnommen hatten, zurückzuführen suchten. Mehr oder weniger wurden von Kantschen Principien Niemeyer, Schwarz und Stephani getragen. Die Erziehung hat — nach Kant — die Aufgabe, den Menschen auszubilden, damit er die Zwecke seines Daseins erfülle. Die Verschiedenheit dieser Zwecke macht die Verschiedenheit der Erziehungszweige. Der unbedingte Zweck ist der moralische. Er wird erfüllt durch Sittlichkeit, die technischen durch Geschicklichkeit, die pragmatischen durch Klugheit: der Mensch als vernünftiges Thier ist unter allen Erdbewohnern durch eine technische, eine pragmatische und eine moralische Anlage von allen übrigen Naturwesen kenntlich unterschieden. Die Erziehung soll den Menschen cultiviren, civilisiren, moralisiren. Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden: nur unter Anerkennung und Befolgung dieses Principes läßt sich ein zukünftig besserer Zustand erwarten. Unter Erziehung ist die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung zu verstehen. Für die Wartung gilt der Grundsatz: Möglichst der Natur zu folgen. Sie hat nur zu bezwecken, daß die Kinder keinen Schaden nehmen und von ihren Kräften keinen nachtheiligen Gebrauch machen; sonst soll sie gewähren lassen, damit die Organe der Bewegung und der Sinne sich frühzeitig entwickeln und das Kind Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit und Sicherheit erwirbt. Die Disciplin oder Zucht soll verhüten, daß der Mensch durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche;

sie soll die Thierheit in die Menschheit umändern; sie wird also den Knaben gewissen Gesetzen unterwerfen und ihn deren Drang fühlen lassen. Die Unterweisung soll dem Zögling Geschicklichkeit und Kenntnisse geben: sie bezieht sich auf die physische Körperbildung; ihr Hauptgeschäft ist aber die Cultur des Geistes. —

Johann Gottlieb Fichte (1762—1814), der Redner an die deutsche Nation, suchte die bisherige Erziehung — die Standesbildung — zur Nationalerziehung zu erheben. Die alte Erziehung theilte Kenntnisse mit und ging von der Voraussetzung aus, daß der Mensch als Sünder geboren sei; die neue Erziehung soll erkennen, daß es vor allem darauf ankommt, einen sicheren und nothwendigen festen Willen im Dienste des Guten zu schaffen, da im Wohlgefallen am Guten die Wurzel des menschlichen Lebens liegt. Die alte Erziehung gab eine Religion, die mit ihrer Zerreißung von Gott und Welt, mit ihrem Hinblick auf das Jenseits eine Dienerin der Selbstsucht war; die Religion der neuen Erziehung soll die Religion des Einwohnens unseres Lebens in Gott sein. Die alte Erziehung wandte ihre eigentliche Kraft nur an die Minderzahl der sogenannten gebildeten Stände, die neue Erziehung soll sich an alle Stände in gleicher Weise wenden. Die neue Erziehung soll alle Bestandtheile des menschlichen Wesens entwickeln, den Verstand zur Klarheit und den Willen zur Reinheit bringen. Aber die sittliche Bildung des Willens ist das Höchste; denn von ihr hängt die geistige Entwicklung ab. Für diese Bildung hat der Staat zu sorgen: „Der Staat soll die von ihm zu übernehmende Erziehung allgemein machen über die ganze Oberfläche seines Gebietes, für jeden Bürger ohne alle Ausnahme.“ In den für alle Kinder der Nation gemeinsamen Erziehungsanstalten muß Lernen und Arbeiten vereinigt sein; jede Anstalt soll nicht nur Dach und Fach, sondern auch ein Stück Land haben. Die eigene Thätigkeit des Zöglings ist beim Unterricht vor allem anzuregen: „Der Schüler verschafft sich alle Kenntnisse selbst durch die freie Thätigkeit seines Geistes, durch das Vermögen Bilder hervorzubringen, Bilder, die keineswegs Nachbilder der Wirklichkeit, sondern Vorbilder — diese unmittelbare Selbstthätigkeit soll die Grundlage aller Erkenntniß werden.“ — So die ersten großen, wenn auch noch unbehauenen Marmorblöcke zur Nationalerziehung. —

Arthur Schopenhauer (1788—1860), der genialste Jünger Kants, hält mit diesem seinem Meister die Welt, wie sie uns erscheint, für ein Produkt unserer Vorstellung, ist aber nicht der Meinung, daß sie

dieſes ausſchließlich und allein ſein könne und kommt durch tiefſinnige Unterſuchungen zu der Annahme, daß ſie außerdem noch Wille ſei. Er, der Wille, erſcheint ihm als der Kern alles Daſeins, auch unſeres Weſens, das ihm demgemäß in Wille und Intellect zerfällt. Den erſteren betrachtet er als das Primäre, den letzten als das Secundäre, fordert aber gleichwohl, daß der Intellect den Willen dadurch überwinde, daß er alle ſeine Regungen, Bewegungen, Darſtellungen und Offenbarungen in und außer uns in Vernunftserkenntniß umſetze. Der Verſtand iſt ihm das Vermögen, der Einwirkung der Außenwelt auf uns vermittelſt des Rückſchluſſes von der Wirkung auf die Urſache das Bild der Außenwelt zu formen; die Vernunft bildet aus den ſo gewonnenen Vorſtellungen die Begriffe. Denken und Sprechen iſt ein Operiren mit Begriffen. Die beſtimmte Willensrichtung einer menſchlichen Individualität, Charakter genannt, erſcheint ihm als eine von Anfang an gegebene, feſt beſtimmte, unveränderliche Größe. Die Thaten eines Menſchen können alſo nicht dadurch beſtimmt und veredelt werden, daß man auf den durchaus nicht zu modificirenden Charakter umgeſtaltend einzuwirken verſucht, ſondern nur dadurch, daß man ihm einmal ſeinen Kopf zurecht ſetzt, ihm zur Erkenntniß ſeiner ſelbſt und zur Fähigkeit verhilft, ſeinen Willen allenfalls gegen ſich ſelbſt zu kehren, wenn er mit den Geſetzen der Moral in Conflict geräth, dann dadurch, daß man die Motive, welche ſeinen Willen bewegen, läutert und reinigt, ſeine durch Wahrheit geläuterte Erkenntniß zu der abſoluten Herrſchaft erhebt. Nur auf dem Wege der Erkenntniß allein iſt dem Menſchen beizukommen, und eine umfaſſende Bildung des Intellects durch ſelbſtthätige Erringung ungetrübter Wahrheit erſcheint als die einzig mögliche pädagogiſche Gewalt. Was aber die intellectuelle Entwicklung betrifft, ſo muß jedes Wiſſen zu ſeinem Kerne eine anſchauliche Auffaſſung haben, welche erſt dem Ganzen Halt, Geiſt und Leben verleiht. Die Vernunfterkenntniß gleicht einer Zettelbank, die, wenn ſie ſolide ſein ſoll, Kontanten in Kaſſe haben muß, um erforderlichen Falls die Noten einlöſen zu können. „Die Anſchauungen ſind die Kontanten, die Begriffe die Zettel.“ Sehr tiefſinnig und ſcharf wird auf dieſe Weiſe durch Schopenhauer das Weſen und die Bedeutung der von Peſtalozzi geforderten anſchaulichen Erkenntniß als Baſis aller wahren Geiſtesbildung erläutert und begründet, während andererſeits die Unveränderlichkeit des Charakters von ihm in einer Weiſe vertheidigt wird, welche vor dem Forum der Erfahrung nicht ſtichhaltig erſcheint. Dieſe beweiſt, daß Charakterregungen, wie alle Kräfte dadurch

gestärkt werden, daß sie zur Perfection gelangen, daß sie aber auch zur völligen Bedeutungslosigkeit herabsinken können, wenn ihnen durch die Erziehung jede Bethätigung unmöglich gemacht wird, so daß also von Stabilität nicht die Rede sein kann. Auch das von Schopenhauer aufgestellte Ziel der Erziehung, dem Menschen zu einer gründlichen Kenntniß davon, „wie es eigentlich in der Welt hergeht," zu verhelfen, ist einseitig und daher nicht von durchgreifender Bedeutung. Immerhin erweist sich die Erkenntnißlehre dieses Philosophen fruchtbar für die heutige Pädagogik, wie denn überhaupt das Studium seiner klaren und scharfen, im einfachen und glänzenden Stil geschriebenen Schriften sich überall zu einer sehr wirksamen geistigen Gymnastik gestaltet.

F. W. J. Schelling (geb. 1775) hat auf die Erziehung der akademischen Jugend durch seine „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" gewirkt. Wichtiger jedoch ist Schellings Philosophie für die Pädagogik überhaupt dadurch geworden, daß sie eine Erkenntniß der menschlichen Natur ohne Hinzutritt der Wissenschaft läugnet, daß sie die abgesonderte Betrachtung des Einzelnen für eine unwahre Abstraction erklärt, da das Leben des Einzelnen von dem Ganzen nicht geschieden werden kann, vielmehr in demselben nur wahres Sein hat, daß sie deshalb die empirische Psychologie der Kantschen Schule in ihre Grenzen zurückweist, und daß sie das Ziel der Erziehung als Herausbildung der Idee der Gattung in dem Einzelnen auffaßt. — In diesem Geiste hat **J. J. Wagner** (geb. 1775) seine „Philosophie der Erziehungskunst" (1803) geschrieben und die Entwicklungsstufen der Menschheit bestimmt, wie eine Kritik der Erziehungsmittel und Methoden gegeben. Die Erziehungskunst ist ihm nichts anderes, als Erregungskunst. In seinem „System des Unterrichts" (1821) wird die Totalität der Erziehung in die Beherrschung aller Einflüsse auf den Zögling gesetzt, weil das Kind nur durch Einflüsse von außen zu der Selbständigkeit eines erwachsenen Menschen gelangen könne, so daß die wissenschaftlich besonnene Anwendung und Zulassung dieser Einflüsse die Erziehung selbst sei. — **J. B. Graser** hat in consequentem System die Schellingschen Grundgedanken auf die Pädagogik angewandt, und deshalb die Herausbildung der Idee der Gattung in dem Einzelnen zum Zweck der Erziehung gemacht. Er setzte die Bestimmung des Menschen in das divine Leben und die Aufgabe der Erziehung in die Entwicklung und Beförderung dieses Lebens. „Die Bestimmung des Menschen ist Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch

ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein, — das **Abbild** des göttlichen Seins, vorzugsweise darstellen." Das Wesen des Menschen beruht in dem Vernunfttriebe, der hervorgegangen ist aus dem Urleben oder Gott, und hat, wie Gott selbst, seine Bestimmung nur in seinem Selbstzweck, d. h. in der Aufgabe, das Urleben darzustellen, das Ebenbild Gottes wiederzugeben durch Gesinnung und That. Daher muß, im Gegensatz zur Animalität, der Mensch zur Divinität erzogen, mithin der werdende Mensch von den bereits reifen Menschen so geleitet und unterstützt werden, daß er selbst zu dieser Reife gelange und sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst führen kann, woraus sich als Folgerungen ergeben: 1) Der dem Menschen angeborne Trieb zur Thätigkeit muß angeregt, geübt, und zur Lust gesteigert, 2) der Mensch zur Selbständigkeit erzogen und 3) der Geist von dem ersten Augenblicke seiner Entwicklung an gebildet, die Erziehung aber so eingerichtet werden, daß sie 4) zur Gerechtigkeit und Menschenliebe leitet. Dann wird das Menschenleben in und nach Gott geführt — ein divines Leben. Die Entwicklungszeiten zu diesem divinen Leben hin gehen durch das Kindesalter, welches die Periode der Unmündigkeit in den drei ersten Lebensjahren, der Mündigkeit im 3. und 4. Jahre (wo das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu öffnen) und der Wißbegierde im 5. und 6. Jahre umfaßt, — durch das Knaben- und Mädchenalter, in dem sich die Perioden der Empfänglichkeit für anschaulichen Unterricht, die Begriffslehre und die Beurtheilungslehre (je zwei Jahre umfassend) scheiden, — durch das Jünglingsalter vom 12. bis 18. Jahre, in welchem die Erziehung wohl nach und nach zurücktreten, aber nicht aufhören darf, — durch die Periode vom 18. bis 24. Lebensjahre zur näheren Vorbereitung für das Leben, wozu für die niederen Stände die Wanderschaft, für die höheren Klassen die Universität und die vorbereitende Amtspraxis dient. —

G. F. W. Hegel (1770—1831) faßt die Pädagogik als angewandte Psychologie und Ethik. Die Pädagogik ist ihm die Kunst, den Menschen sinnlich zu machen: sie betrachtet den Menschen natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird. Das Positive und das Wesen ist, daß der heranwachsende Mensch an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen

Geiſt übergeht. Der Geiſt muß zum Ablegen ſeiner Abſonderlichkeiten, zum Wiſſen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden: dieſes Umgeſtalten der Seele nun heißt Erziehung. Die Wiedergeburt des Geiſtes aus der natürlichen Unwiſſenheit geſchieht durch Unterricht und den durch das Zeugniß des Geiſtes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wiſſen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, ſo iſt die allgemeine Erfahrung, daß weſentlich Erziehung erforderlich ſei. Der Menſch iſt das, was er als Menſch ſein ſoll, erſt durch Bildung: die Bildung in ihrer abſoluten Beſtimmung iſt die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der abſolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, ſondern geiſtigen, eben ſo zur Geſtalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich ſubjectiven Subſtantialität der Sittlichkeit. Die Bildung iſt ſowohl theoretiſch, als praktiſch. Zur theoretiſchen Bildung gehört außer der Mannichfaltigkeit und Beſtimmtheit der Kenntniſſe und der Allgemeinheit der Geſichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurtheilen ſind, der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbſtändigkeit, ohne ein ſubjectives Intereſſe. Zur praktiſchen Bildung gehört, daß der Menſch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfniſſe und Triebe diejenige Beſonnenheit und Mäßigung beweiſe, welche in den Grenzen der Nothwendigkeit, nämlich der Selbſterhaltung liegt. Dieſe Bildung ſoll durch die Erziehung angeeignet werden. — Dieſe Grundgedanken Hegels hat **Roſenkranz** in ein „Syſtem" gebracht, worin ihm die Menſchlichkeit als die Verwirklichung der dem Geiſte nothwendigen Freiheit das Weſen der Erziehung überhaupt, und ihre Aufgabe die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretiſchen und praktiſchen Vernunft iſt. **Emil Anhalt** wandte die Hegelſchen Principien auf die Volksſchule an, die ihm keine Standesſchule iſt, weil die Elementarbildung eine allen Ständen gemeinſame und zwar eine der Erweiterung fähige, aber dennoch abgeſchloſſene und allſeitige, und damit relativ vollendete ſein ſoll. **Deinhard, Kapp** und **Thaulow** gaben von Hegelſchen Principien aus, der Gymnaſialpädagogik eine wiſſenſchaftliche Geſtalt. Das Gymnaſium iſt für Deinhard die „allgemeine Bildungsanſtalt der theoretiſchen Stände." „Es hat alſo ſeinen Schülern diejenigen Bildungsſtoffe zu geben und diejenige Energie des Geiſtes zu verſchaffen, die allen theoretiſchen Ständen ohne Unterſchied ſowohl zur weiteren Entwicklung ihrer theoretiſchen Bildung auf der Univerſität, als auch zur gründlichen

und tüchtigen Betreibung ihres praktiſchen Lebensberufes gleichmäßig nothwendig iſt. Die theoretiſchen Stände ſind die Mediciner, die Juriſten, die Theologen, die höheren Lehrer der Gymnaſien und der Univerſitäten. Jedem dieſer Stände liegt eine beſondere Wiſſenſchaft, allen zuſammen alſo der Geiſt der Wiſſenſchaft zu Grunde, der in allen beſonderen Wiſſenſchaften lebt und ſie zu Wiſſenſchaften macht. Da nun das Gymnaſium die allgemeine, allen theoretiſchen Ständen gleichmäßig nothwendige Bildung zu geben hat, ſo iſt der Zweck des Gymnaſiums Erweckung des wiſſenſchaftlichen Sinnes. Wenn aber das Gymnaſium die Entwicklung des wiſſenſchaftlichen Geiſtes zur Aufgabe hat, ſo ſind diejenigen Unterrichtsmittel desſelben die weſentlichen und aus ſeiner Idee folgenden, durch welche der wiſſenſchaftliche Geiſt unmittelbar geweckt, genährt und befeſtigt wird. Das ſind die ideellen Unterrichtsmittel: Mathematik, Grammatik, Litteratur und Religion. Andrerſeits aber beſteht das Gymnaſium auch in Beziehung nach außen, in Beziehung auf das Leben. Jeder Organismus muß in dieſer doppelten Beziehung betrachtet werden, in ſeiner Beziehung auf ſich ſelbſt — das Weſentliche —, und in ſeiner Beziehung nach außen, — das Secundäre und Untergeordnete. In den ideellen Unterrichtsmitteln nun verwirklicht ſich das eigenthümliche innere wiſſenſchaftliche Leben des Gymnaſialunterrichts, in den Realien dagegen wird die Beziehung der wiſſenſchaftlichen Gymnaſialbildung mit den unterſchiedenen Lebensſphären vermittelt. Sie zerfallen nach der dreifachen Beziehung des Gymnaſiums zum Leben in drei Abtheilungen: die Naturwiſſenſchaft vermittelt die Gymnaſialbildung mit dem Naturleben, die politiſche Geſchichte mit dem politiſchen Leben der Menſchheit und die Kirchengeſchichte mit dem kirchlichen Leben der Chriſtenheit. —

Nach **F. D. E. Schleiermacher** (1768—1834) ſoll die Erziehung den Menſchen bilden für die eigenthümliche Beſchaffenheit der verſchiedenen großen Lebensgemeinſchaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegen zu arbeiten. Die Entwicklung der einzelnen Menſchen iſt bedingt durch die gemeinſame Natur, die ſie zur Gattung macht und durch die gegenſeitige Einwirkung. Die gegenſeitige Einwirkung iſt aber einmal ein Zuſammenwirken der erwachſenen Generationen, und dann eine Einwirkung des erwachſenen Geſchlechts auf das jüngere. Die Theorie, welche ſich fragt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Ergebniß der Thätigkeit entſprechen? iſt die

Pädagogik. Im isolirten Zustande kann die menschliche Entwicklung nicht so gedeihen, wie in der Gesellschaft; jede folgende Generation würde hinter der früheren zurückbleiben, wenn die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation fehlte. Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt. Pädagogisch aber werden erst die Einwirkungen, wenn sie absichtlich sind. Die Erziehung tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein, als die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat vermittelst Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit ausgeübt wird. Um nun aber den Zögling in diese Kreise, die ihm angeboren sind, einzuleben und doch über die Unvollkommenheiten derselben zu erheben, muß es in der erziehenden Generation eine Anzahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Denn diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über die Unvollkommenheiten der Zeit erhoben haben. Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht. Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrirender Bestandtheil derselben ist, oder als eben so ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht; die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem, als in der richtigen Organisation der Erziehung, alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben. Die Pädagogik ist die Probe der Sittenlehre: es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultate führen kann, wenn man die Erziehung vernachlässigt. Die Theorie der Erziehung ist das Princip, wovon die Realisirung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß. — Die Volksschule hat — nach Schleiermacher — ihre Thätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens zu richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. Strenge

Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewiſſen Milde in der Handhabung, iſt der weſentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Geſinnung haben muß. Es muß hier als Kanon aufgeſtellt werden, daß alle rectificirende Thätigkeit (Strafe) vermieden werden kann, wenn die unterſtützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt iſt. Strafen ſind nur nöthig um des gemeinſamen Lebens willen. Die Form der Strafen iſt zwiefach: eine mechaniſche, eine phyſiſche Gewalt, und eine intellectuelle, die Mißbilligung, welche offenbar die natürlichſte Gegenwirkung gegen die einzelnen Willensacte iſt. Die körperliche Strafe greift in die perſönliche Ausbildung gegen den körperlichen Schmerz; durch Beraubung der Freiheit legt man den Grund zur Zerſtreuung; durch übermäßige Erregung des Ehrtriebs begünſtigt man leicht eine falſche Entwicklung desſelben. Die körperliche Strafe muß auch aus der Volksſchule verſchwinden: man kann es als einen Maßſtab ihrer ſittlichen Fortbildung anſehen, inwieweit ſie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne daß darunter die Ordnung leidet. Als Erziehungsmittel darf die Strafe überhaupt nicht gebraucht, ſondern ſie kann nur entſchuldigt werden; jede Strafe beweiſt, daß früher ſchon hätte auf die Geſinnung gewirkt werden ſollen; jede ſetzt einen Mangel voraus, ein Verſehen von der anderen Seite. Sofern aber die Erziehung nicht bloß Familienſache iſt, ſondern ſofern ſie den Charakter des öffentlichen Lebens an ſich trägt und auf den Eintritt in dasſelbe vorzubereiten hat, ſpiegelt ſich in ihr der Charakter des Gemeinweſens als Geſetzlichkeit ab: Geſetze und Strafen aber gehören nothwendig zuſammen. — Welche Kenntniſſe und Fertigkeiten ſollen in der Volksſchule gelehrt werden? Der Grundkanon hierzu iſt: Alle Kenntniſſe, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, ſind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn ſie im gemeinen Leben ein Wirkſames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, inſofern dieſe nur ein Mittel iſt zu dem weitern Leben, ſeine Geltung hat, das iſt nicht ein wirklich Erreichtes; es iſt dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hauptaufgabe der Volksſchule iſt demnach, die Jugend für ihren Kreis zu verſtändigen Menſchen zu bilden. Der Religionsunterricht gehört nicht eigentlich in die Schule; er iſt nur ein Reſt aus früherer Zeit, in der dieſe Anſtalten, kirchlichen Urſprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt ſind ſie nicht mehr kirchliche Anſtalten; die Jugend wird als ein Beſtandtheil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Intereſſe an der Jugend

dadurch wahr, daß dieſe in der Familie an die Geiſtlichen der Gemeinde gewieſen wird. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichts hängt mit einer beſonderen Modification des religiöſen Intereſſes zuſammen. So kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einſeitigkeit hineingelegt wird; eine beſtimmte Auffaſſung des Chriſtenthums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip im Auge haben ſollte, ruft eine Oppoſition hervor gegen einen Typus, den das religiöſe Leben in einem andern Umkreiſe genommen hat, und gegen das oft recht wirkſame religiöſe Leben in den Familien. Gerade in ſolchen Zeiten, wie die unſere iſt, ſollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben.“ „Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule betrifft, ſo liegt zunächſt das alte Teſtament ſehr weit von der Abſicht ab, welche die evangeliſche Kirche beim Gebrauch der Bibel hat. Auch iſt ſchwer zu glauben, daß eine rechte Fertigkeit im Leſen durch Uebungen in dieſem Theile der Bibel erworben werden könne, weil ſo vieles vorkommt, was in unſerer Sprache nicht gut wiedergegeben werden kann. In Betreff des neuen Teſtaments iſt freilich die in unſerer Kirche zum Grunde liegende Idee, daß es allen ſollte bekannt ſein. Aber wir wiſſen auch, wie ſchwer es iſt, ohne eine Anleitung, die ſchon eine wiſſenſchaftliche iſt, dasſelbe zu verſtehen. Was kommt da anderes heraus, als daß der Jugend die heilige Schrift zum todten Buchſtaben wird. Wenn man ſagt, der Religionsunterricht müſſe dann dies beleben: ſo kann dies doch gar nicht im Verhältniß ſtehen mit dieſem Mechanismus, und ſchwerlich iſt der Nachtheil aufzuheben, der daraus nothwendig hervorgeht, wenn Unverſtandenes immerfort geleſen wird. Die Oppoſition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Leſen iſt nicht einem neoteriſchen Princip zuzuſchreiben, ſondern gerade die Ehrfurcht vor dieſem Buche muß gegen dieſen Gebrauch einnehmen.“ —

Tief in das Wesen der neueren Pädagogik haben

Die Psychologen

eingegriffen. Schon die Kantianer hatten die Psychologie als Grundlage der Pädagogik betont, vermochten jedoch nur einen leeren, schematisirenden Formalismus als empirische Psychologie aufzustellen. **Herbart** (1776—1841) verwarf deshalb diesen Schematismus und faßte die Seele als den realen, unveränderlichen Träger aller Vorstellungen auf, welche dagegen als das der Veränderlichkeit Unterworfene alle diejenigen Formen annehmen, deren Gesammtheit man Geist nennt, und von denen auch eine die Ichheit selber ist. „Die Ansicht, wonach der Seele eine Anzahl niederer und höherer Vermögen zugeschrieben wird, ist eine psychische Mythe." Denken, Fühlen, Vorstellen sind nur specifische Verschiedenheiten in der Selbsterhaltung der Seele; sie sind nur Verhältnisse zwischen den Realen; das Bewußtsein ist nur die Summe der Beziehungen, in denen die Seele zu anderen Wesen steht. Die Beziehungen zu den Gegenständen aber und mithin die ihnen entsprechenden Vorstellungen sind nicht alle gleich stark: eine verdrängt, spannt, verdunkelt die andere; die unterdrückten harren an der Schwelle des Bewußtseins, bis sie wieder aufsteigen können, verbinden sich mit verwandten und bringen dann mit vereinten Kräften vor. Die zurückgedrängten, nur an der Schwelle des Bewußtseins harrenden, nur im Dunkel wirkenden Vorstellungen sind die Gefühle. Sie äußern sich, je nachdem ihr vordringendes Streben mehr oder weniger Erfolg hat, als Begierde. Die Begierde wird zum Willen, wenn sie sich mit der Hoffnung des Erfolges verbindet. Was man also in der gewöhnlichen Sprache Phantasie, Gedächtniß, Verstand, Begierde, Vernunft, Wille ꝛc. nennt oder noch als andere vermeintliche Vermögen der Seele anführt, ist nichts anderes, als eine gewisse in einer besonderen Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zu einander. — Die ganze erziehende Thätigkeit läßt sich nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zerlegen.

1) Die Regierung soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung geschieht durch eine Gewalt, die stark genug sein und sich oft genug äußern muß, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen, sind: Beschäftigung des Zöglings, damit zum Unfug kein Raum

bleibt; — Aufsicht, welche eigentlich nur für die früheſten Jahre oder auf kürzere Perioden beſonderer Gefahr paßt: — Gebieten und verbieten, wobei alle Umſicht nöthig iſt, daß die Regierung dadurch nicht geſchwächt werde; — Drohung und Strafe, die jedoch womöglich durch Autorität und Liebe zu erſetzen ſind. Die Regierung muß jedenfalls früher aufhören als die Zucht, und womöglich früh durch dieſe gehoben werden. Am ſpäteſten wird ſie ihre Schranken da fallen laſſen müſſen, wo die Umgebung des Zöglings vielerlei Anlaß zur Verführung einſchließt.

2) Der Unterricht ſoll und muß erziehend ſein: das Ziel des Unterrichts ſoll alſo nicht allein oder vorzugsweiſe in dem Wiſſen, auch nicht in dem Erwerbe eines äußerlich techniſchen Könnens beſtehen, ſondern es ſoll durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects, die eigentliche Erziehung ihrem wichtigſten Theile, ihrer weſentlichen Begründung nach erreicht werden. Näher beſtimmt iſt der Unterricht die planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorſtellungen als die Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielſeitigen Intereſſes, woraus dann unmittelbar die Fähigkeit und Bereitſchaft zum Wollen und andererſeits der Geſchmack oder das ſittlich-äſthetiſche Urtheil hervorgehen ſoll.

3) Zu der Zucht gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth des Zöglings, welche die Abſicht hat, dieſen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen. Sie hat es mit dem Charakter des Menſchen zu thun. Der Charakter iſt die Art der Entſchloſſenheit, die eigenthümliche durch die Individualität gegebene Conſtruction der Neigungen nach quantitativem Verhältniß derſelben; der ſubjective Theil des Charakters iſt der Geſchmack, welcher über jenen objectiven die Cenſur zu üben hat. Der Sitz des Charakters iſt der Wille (der aus der Begierde durch die That erzeugt wird), und die Art der Entſchloſſenheit des Willens beſtimmt einen ſolchen oder einen andern Charakter. Die That, die bloß innere oder die als möglich gedachte äußere, erzeugt den Willen aus der Begierde. Zur That gehört Fähigkeit: jedes Individuum iſt nach der Beſchaffenheit ſeines Körpers, nach der Verbindung des realen Trägers der geiſtigen Zuſtände mit dieſem, und nach dem Verhalten der geiſtigen Zuſtände unter einander eigenthümlich disponirt, und daraus entwickelt ſich und reift nach und nach der Charakter; — und Gelegenheit, denn Einfluß der Lebensart, Einfluß des Gedankenkreiſes und Einfluß beſonderer Zufälligkeiten ſind von weſentlichem Einfluß auf Charakterbildung. — Im Sinne Herbarts hat **Th. Waitz** in

seiner „allgemeinen Pädagogik“ der Erziehung die Aufgabe gestellt, den werdenden Menschen zu innerer Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an die intellectuellen, ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interessen heranzubilden. Besonders aber haben **K. V. Stoy** und **Th. Ziller** die Ausbildung der Herbartschen Pädagogik übernommen. Letzterer lieferte nicht allein einen theoretisch-praktischen Ausbau derselben in seiner „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht,“ sondern stiftete auch die von Barth geleitete „Erziehungsschule“ zu Leipzig, in welcher die von ihm aufgestellte Theorie nach möglichst vollkommener praktischer Verwirklichung ringt. Stoy ist die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft, die aber von allen zünftigen Wissenschaften Beiträge empfängt, wie sie wiederum solche an jene abgiebt. „Von der Ethik empfängt die Pädagogik Gesetze, von der Psychologie Verständniß und Anweisung; in der Theologie hat sie nicht bloß für einzelne Thätigkeiten wie Unterweisung und Gewöhnung die Begründung des religiösen Standpunktes, sondern auch theils für historische, theils für gegenwärtige kirchliche Zustände die richtigsten Maß- und Grenzbestimmungen zu suchen; an die Jurisprudenz lehnt sie sich an in Bearbeitung aller für den Erfolg der Erziehung höchst einflußreichen gesellschaftlichen Kreise und Verhältnisse; von der Medicin erwartet sie die Begründung aller derjenigen Maßregeln und Gesetze, welche sie in Bezug auf die Grundlage des geistigen Lebens, den leiblichen Organismus des Zöglings oder größerer oder kleiner Kreise hinstellt, die Politik bietet, abgerechnet, daß ihr geschichtlicher Theil mit demjenigen der Pädagogik zahllose Berührungspunkte hat, wesentliche Aufschlüsse über die weitgreifende Bedeutung der pädagogischen Thätigkeit. Und ebenso rückwärts. Der Ethik zeichnet die Pädagogik ein ganzes großes Gebiet des sittlichen Handelns; der Psychologie giebt sie bald Fragen für neue Untersuchungen, bald Lösungen gestellter Probleme; der Theologie ist sie für ihre praktische Seite eine unentbehrliche Rathgeberin; der Jurisprudenz bietet sie eine Fülle von Gesichtspunkten, welche in der Erziehung innerhalb der Schranken des bürgerlichen Lebens gegeben sind; der Medicin vergilt sie den Dienst gegebener Begründung reichlich durch Zuführung von Thatsachen und Aufgaben, welche von Seiten der Medicin allein Lösung und Aufklärung finden können; der Politik endlich hilft sie eine der Hauptquellen des Nationalreichthums öffnen und in der besten Weise den Plan für ihre Leitung entwerfen.

Herbart hat der Pädagogik eine neue Unterlage gegeben und dieselbe auf ihren natürlichen Boden, auf den Boden der Psychologie, verpflanzt. Natürlich leidet seine Pädagogik nun an denselben Mängeln, die seine Psychologie an sich trägt. Herbarts Psychologie stützt sich auf ein Dogma: er baut das gesammte Seelenleben aus Vorstellungen auf und stellt diese als eine Selbsterhaltung der Seele dar. Weil ihm so der menschliche Geist eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine ist, muß ihm die Erziehung zu einem reinen Geben und Entziehen werden: „Der Mensch, der, wie man will, zum wilden Thiere oder zur personifizirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen, dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construire, damit er die rechte Form bekomme." Zu solcher, aller Beobachtung widersprechenden Annahme mußte Herbart kommen, weil er Speculation und Erfahrung vermischte. —

Consequenter trat **F. E. Beneke** (1798—1854) für die Erfahrung und Beobachtung ein. Er geht in seiner Psychologie von dem Grundgedanken aus, daß die Seele nicht einfach ist, sondern aus einer Vielheit von Einzelkräften besteht, daß aber die bisher für Grundsätze angenommenen Geistesvermögen durchaus solche nicht sind: der Mensch hat nicht eine Einbildungskraft, einen Verstand, einen Willen 2c., sondern unzählige. „Wir sehen denselben Menschen das Eine gut, das Andere schlecht verstehen, das Eine kräftig, das Andere unkräftig wollen 2c. Wie läßt sich dies mit einem Verstande 2c. zusammenreimen?" „Von einem und demselben Menschen werden Sachen von gewisser Art leicht und vollkommen gefaßt und behalten, aber Namen nicht, oder vielleicht Namen auch mit ähnlicher Virtuosität, aber Zahlen kann er nicht behalten und so fort. Woher nun diese verschiedenen Gedächtnisse? Wäre das Gedächtniß, wie wenigstens die meisten annehmen, eine Kraft, so müßte von demselben Menschen alles mit demselben Grade von Vollkommenheit aufgenommen und behalten werden." Der Seele — das ist die Voraussetzung Benekes — sind Grundkräfte oder Grundsysteme angeboren: 1) Die auf bestimmte Organe sich beziehenden Kräfte: die Sehkräfte, die Hörkräfte, die Tastkräfte, die Schmeckkräfte, die Riechkräfte; 2) die nicht auf bestimmte Organe sich beziehenden, sondern über den ganzen innern und äußern Körper sich verbreitenden Kräfte des Vitalsinnes; und 3) die den verschiedenen Arten der Muskelbewegung entsprechenden Urkräfte. Diese Vermögen sind gewisser Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften

angeeignet und festgehalten werden. Sofern durch äußere Elemente diese Reize dargeboten werden, sind die Urvermögen das, was wir Empfinden nennen. Von jedem Act, wo der Reiz das Vermögen erregt, erhält sich etwas von der Wahrnehmung in der Seele — eine Spur. Die Kräfte und Vermögen der ausgebildeten Seele bestehen demnach aus Spuren der früher erregten Entwicklung. Ist der Reiz gerade angemessen zur Ausfüllung des Vermögens, so entsteht die Wahrnehmung; ist er zu gering für das ihn aufnehmende Vermögen, die Unlust; ist er überfließend, die Lustempfindung, — zum Uebermaß allmählich angewachsen: Ueberdruß und Abstumpfung, — auf einmal im Uebermaß: Schmerz. Vereinigen sich mehrere von Wahrnehmungen hinterlassene Spuren nach ihrer Gleichart und fließen sie zusammen, so werden sie Vorstellungen genannt, und wiederholt sich die sinnliche Wahrnehmung an verschiedenen Dingen, so wird sie aus den Dingen gemeinschaftlich aufgefaßt, und die Seele bildet einen Begriff; alle Begriffe zusammen machen einen Verstand aus; kommt zu einem Begriff eine neue Wahrnehmung, so fließt das Gleichartige von beiden zusammen, und die Seele bildet einen Schluß; die Summe der Schlüsse ist das Schlußvermögen. — Genügende Reize gewähren deutliche Vorstellungen, Befriedigung und Lust, ungenügende oder zu starke erzeugen Unlust und Schmerz. Je nach den Reizen und ihren Erregungen entsteht also in der Seele Neigung, Hang und Leidenschaft. Denn was Befriedigung gewährt, ist der Seele ein Gut, dem sie nachströmt, während sie das Gegentheil als Uebel betrachtet und von sich stößt. Die einzelnen Strebungen fließen nach dem Gesetz der Aehnlichkeit zusammen, reihen sich in Reihen und Gruppen und erwecken sich nach Reihen und Gruppenbildern. Die Reihen und Gruppen sind die Wünsche, und die Summe von alle dem, was die Seele gewollt hat, ist der Wille. — Die Gefühlsform ist nicht in demselben Maße Grundform, wie die des Vorstellens und Begehrens. Das Gefühl ruht auf Vorstellungen. Die Verschiedenartigkeit der in der Seele gleichzeitig und schnell hinter einander auftretenden Vorstellungen und Wollungen erscheint in der Seele als Gefühl. Die Verschiedenheit der Gefühle entwickelt sich mit den Vorstellungen, und ihre Lebendigkeit steht in geradem Verhältniß mit dem der Vorstellungen. In der großen Kräftigkeit, Lebendigkeit und Empfänglichkeit der höheren Sinne, welche vor allem Vorstellungen schaffen, aus denen sich Begriffe und Schlüsse bilden, deren Inhalt die Wahrheit, das Gute und das Schöne ist, liegt es, daß sich in allen Menschen das Gefühl

für das Wahre, Gute und Schöne findet, und von dem richtigen Entwicklungsverhältniß der niederen und höheren Sinne hängt es ab, welche Stellung der einzelne Mensch zur sittlichen Freiheit einnimmt. — So die im Leben des Geistes auftretende Vermögenscomposition Benekes. Das Individuelle hierzu sollen die auf den Geist übertragenen Temperamentsformen, Kräftigkeit, Lebendigkeit und Empfänglichkeit, construiren. Je nach dem Grade der Kräftigkeit ist die Geistesthätigkeit eine mehr oder weniger starke und vielfassende, je nach dem Grade der Reizempfänglichkeit eine mehr oder weniger schnelle und rasche. Die verschiedenen Thätigkeitsarten (wovon jedes einzelne geistige Grundsystem, Sehkraft, Hörkraft ꝛc. eine besondere soll haben können) sind dem Menschen gleich den Grundsystemen selbst angeboren, und ihre verschiedene Zusammensetzung bildet die Individualität des Einzelnen.

Nach dieser Psychologie hat der Erzieher unmittelbar und zunächst kein anderes Mittel, auf den Zögling einzuwirken, als sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen, die er in demselben entweder von ihm selbst, oder von anderen Dingen erregt, und zwar 1) um ihrer selbst willen, 2) um der Spuren willen, die sie in der Seele zurücklassen, 3) um dessen willen, was durch sie von innern Anlagen erregt und geweckt wird. Das Zweite schließt die Grundlegung für alle elementarische innere Bildung in sich; dem Dritten gehören die Combination und die sonstigen Umbildungen und Ausbildungen dessen an, was bereits den Elementen nach im Innern der Seele gegeben ist. Die Natur der unmittelbaren Einwirkung, an sich betrachtet, ist die gleiche bei dem Kinde in seinen ersten Lebensmomenten, wie in dem letzten Zeitraume der Erziehung, und selbst darüber hinaus das ganze Leben hindurch; und nur von Seiten des innerlich Aufgeregten unterscheiden sich die den verschiedenen Altern angemessenen Erziehungsmittel. — Der Unterricht geht beinahe ausschließend auf Vorstellungen und Fertigkeiten, während die Erziehung vorzugsweise die Gemüths- und Charakterbildung zur Aufgabe hat. Beide müssen jedoch beständig auch ineinander greifen: die Erziehung muß für den Unterricht arbeiten, wenn er wahrer Unterricht sein soll. Die Unterscheidung von formaler und materieller Bildung ist nichtig: es giebt keine rein formale und keine rein materiale Bildung; jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft. Ebenso die Unterscheidung von realen und idealen Unterrichtsgegenständen: das Ideale ist eben sowohl ein Reales, nur in einem andern Gebiete,

und die Unterrichtsgegenstände, welche Ideales entwickeln, bilden ebensowohl Anschauungen von einem Theile der Wirklichkeit, und befähigen für die auf dieses Wirkliche gerichtete Praxis. —

Benekes Verdienst für die Pädagogik ist seine Lehre von den Verhältnissen der Vorstellungen und seine auf Herbart basirte Kritik der bisher von der Psychologie und Pädagogik als wahr angenommenen abstracten Seelenvermögen. Seine Psychologie und Pädagogik verweilen in der sinnlichen Vorstellungswelt des Menschen: und hier sind sie werthvoll. Aber die Welt der Ideen ist beiden verschlossen. —

Franz Joseph Gall (1757—1828) suchte auf streng naturwissenschaftlichem Wege die wirklichen Vermögen des Geistes zu entdecken. Die ganze Erscheinung eines Menschen erschien ihm als ein Symbol seines innern Lebens. Wenn in einer Individualität — so schloß er — charakteristische Eigenthümlichkeiten des Geistes hervortreten, so müssen sich diese auch in seiner äußeren Erscheinung, und da das Gehirn die eigentliche Werkstatt des Geistes ist, in eigenthümlichen Bildungen des Gehirns und des entsprechenden Schädelbaues bemerkbar machen. Ist auf dem Wege vergleichender Beobachtung an vielen Individuen der Zusammenhang von innerer Eigenthümlichkeit und äußerer Gestaltung genügend festgestellt, so läßt sich von dieser rückwärts auf jene schließen. Besonderheit der äußeren Gestaltung fordert überall auf zur Erforschung der seelischen Ursächlichkeit, und diese Forschung führt schließlich zur Entdeckung der wahren Construction des Geistes, die auf dem Wege der vielfacher Selbsttäuschung unterworfenen Selbstbeobachtung und des darauf gegründeten Raisonnements nicht zu erlangen ist. Durch Wechselwirkung mit der Welt werden — nach Gall — die Urvermögen des Geistes zur Entfaltung gebracht und treten sie dann in ihren allgemeinen Qualitäten, als Gedächtniß, Verstand, Wille, und in ihren verschiedenen Richtungen, als Aufmerksamkeit, Lust und Unlust auf. Aehnlich sind auch Verlangen, Begierde, Neigung, Leidenschaft nur die Abstufungen der Wirkung einer Grundkraft, keine Grundkräfte selbst. Als Grundkräfte des Geistes fand Gall verschiedene Raum- und Zeitsinne, wie Größensinn, Thatsachensinn, Ortssinn 2c., verschiedene Talente, wie Tontalent, Sprachtalent 2c., verschiedene Denkthätigkeiten, wie Vergleichungs- und Schlußvermögen, verschiedene Gattungstriebe, wie Geschlechtstrieb, Kinderliebe 2c., verschiedene Selbsterhaltungstriebe, wie Bekämpfungstrieb, Erwerbstrieb 2c., verschiedene Persönlichkeitsgefühle, wie Selbstgefühl, Beifallsliebe 2c. und verschiedene Abhängigkeitsgefühle, wie Ehrfurcht, Gläubigkeit,

Gewiſſen 2c., und er fand zugleich, daß jeder dieſer Geiſtesthätigkeiten ein beſtimmter Hirntheil entſpricht, deſſen Größe und Kräftigkeit mit der Kraft ſeiner Aeußerung im directen Verhältniß ſteht. Die ganze Reihe der Säugethiere zeigt ihm, daß die relative Hirngröße, und zwar die ſpecielle Form des Hirnes mit der ſpeciellen Thätigkeit in Harmonie ſteht. Es zeugte ihm die Entwicklung von der Wiege bis zur Bahre für die Mehrheit der Geiſtesorgane und für die relative Selbſtändigkeit der einzelnen: das Kind hat eher Bekämpfungstrieb als Geſchlechtstrieb, ſieht früher Gegenſtände als Farben, begehrt eher, als es Schlüſſe zieht, — analog der Entwicklung des Hirnes, in dem früher der mittlere Theil des Vorderhauptes als der obere ſeitliche Theil, früher das große als das kleine Hirn ſich entwickelt. Nur aus der Verſchiedenheit und aus der je nach ihrer Größe verſchiedenen Wirkſamkeit der Geiſtesorgane war ihm ferner das Auftreten des Genies, das ſelten ein allgemeines, meiſt ein beſonderes, ein mechaniſches, poetiſches, philoſophiſches 2c. iſt, und die Erfahrung erklärbar, daß ſich ein Menſch größtentheils nur in einem einzelnen Zweige der Wiſſenſchaft oder in einer einzelnen Tugend auszeichnet, in anderen hingegen nicht, ſo daß z. B. der eine ein gutes Gedächtniß für Namen, aber nicht für Zahlen, oder ein gutes Gedächtniß für Töne und Melodien, aber nicht für Orte hat, ein andrer fromm bis zur Bigotterie, aber nicht im geringſten mitleidig iſt. Endlich frug er: Was iſt das Träumen anderes, als die Thätigkeit eines einzelnen, oder einiger Organe des menſchlichen Geiſtes, während die andern ruhen? Und was iſt partieller Wahnſinn anderes, als daß ein oder mehrere Geiſtesvermögen erkrankt ſind, während ſich die anderen im geſunden Zuſtande befinden? — Der Geiſt iſt, nach Gall, ein Viel im Eins, wie das Hirn eine Mehrheit von Organen trotz und ob ſeiner Einheit, ſo daß die Geiſtesvermögen reſp. Geiſtesorgane in Wechſelwirkung ſtehen. Je nachdem eines oder das andere derſelben den Vorſitz in einem Geiſte führt, iſt der von dieſem Geiſte getragene und geleitete Menſch ein beſtimmter, und weil jedes der verſchiedenen Vermögen im Geiſte Herrſcher ſein und mit allen anderen in tauſendfache Verbindungen treten kann, daher die verſchiedenen Individualitäten der Menſchen, — ſo viele als es Menſchen giebt. Daher auch der Urſprung der verſchiedenen Künſte, Wiſſenſchaften und Stände. Der Dichter, der Geſetzgeber, der Geiſtliche 2c. — ſie ſind das Product ihrer Organiſation, das Werk Gottes. Die Außenwelt kann dem Einzelnen Gelegenheit geben, ſeine Thätigkeit

zu entfalten; aber die Gelegenheit ist nicht vorhanden für den, dem das sie zu ergreifende Organ fehlt. —

Auf Grund Gallscher und durch dessen Nachfolger gereinigten neu entwickelten Lehren entwarf **Karl Schmidt** die Umrisse einer **anthropologischen Pädagogik.** Sie wird von ihm vertreten in seinem **„Buch der Erziehung"** und seiner **„Gymnasialpädagogik".** Diese anthropologische Pädagogik faßt den Menschen als die organische Einheit von Natur und Geist, als Repräsentanten des Kosmos, der sich durch alle Stufen der Thierwelt hindurch, vom Reptil an bis zum gottbewußten und selbstbewußten Wesen emporarbeitet, und auf diesem Wege in immer verschiedenere Welten und in immer mannichfaltigere und vielfältigere Beziehungen — zuerst in den Mutterschooß, dann aus dem tellurischen Dasein in das kosmische, aus der Zeit in die Ewigkeit — eintritt. Demgemäß sucht und erstrebt sie die Erziehung des ganzen Menschen, die allgemeine Menschenbildung im Dienste der höchsten menschheitlichen Interessen und stellt als ihr formales Princip die Entwicklung auf, indeß sie in ihrem materiellen Princip die individuellen, nationalen und humanistischen Erziehungsprincipien, sowie die Ideale der harmonischen Entfaltung der Geisteskräfte, der Religiösität, Sittlichkeit, Schönheit 2c. zusammenfaßt und in der Idee der Gottähnlichkeit vereint, womit sie eine harmonische Thätigkeit des Leibes- und Geisteslebens verlangt, geistig aber im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe harmonisch entwickelt. — Sie geht von dem Gedanken aus: Der Mensch ist eine organische Einheit von Leib und Geist, und sie folgert daraus: Körper und Geist müssen in Harmonie und in ununterbrochener Wechselwirkung stehen, wenn der Mensch gesund sein und sich naturgemäß entwickeln soll. Wer den Menschen erziehen will, muß Leib und Geist erziehen. Er darf den Leib nicht vernachlässigen, denn ohne ihn kann der Geist im Erdenleben nicht wirken: ohne daß sich der Leib im normalen Zustand befindet, vermag der Geist nicht gesund zu sein. Noch weniger aber darf er die Leibeserziehung auf Kosten der Geistesentwicklung betonen. Der Geist ist der Mittelpunkt im Menschenleben, der Mensch im Menschen: wo er unthätig unentwickelt ist, da erstarrt und verholzt der Leib, erstarrt und verholzt das Leben selbst. Nur wo Leben ist, ist Sein; nur wo Sein ist, ist Thätigkeit; nur wo Thätigkeit, ist Geist. Wahrhaft, wirklich,

ewig ist nur das Sein, nur die Thätigkeit, das Leben, das Geist ist. — — Auch der Geist ist, wie der Leib, ein Organismus, — eine Vielheit in der Einheit, ein lebendiges Leben, das aus sich Glieder und sich in seinen Gliedern schafft, eine Einheit von verschiedenen, sich selbst vermittelst des Ganzen erhaltenden und regierenden Organen, von denen jedes Zweck und Mittel zugleich in und demgemäß in einem dient und herrscht, herrscht und dient. Weil der Geist ein Organismus ist, von innen aus quellendes Leben: darum bedarf er wohl zur Erregung seines Lebens der Außenwelt als seiner Reize, und zwar seiner eigenen Qualität und Quantität angemessene Qualitäten und Quantitäten von Reizen: diese Reize können jedoch nichts anderes sein, als die Erreger zur Eigenthat des Geistesorganismus. Nur Anstoß sind die Reize zur Entwicklung und Erneuerung des Geistes von innen heraus und darum wichtig zwar, denn wie verschieden der Anstoß, so verschieden die durch ihn bewirkte Thätigkeit; aber doch nicht allein die Bildner des Geisteslebens. Es sind die Reize die Nahrungsmittel für den Geist: der Geist wird durch sie modifizirt, aber er assimilirt sie so und zu dem, wovon er selbst ist. Das Leben des Geistes ist durch Reiz veranlaßtes Entfalten des im Keim Enthaltenen. „Entwickeln" heißt deshalb die Aufgabe des Erziehers bei Bildung des Geisteslebens: so viel Reiz an ein Organ bringen, als es jedesmal Kraft hat, um die Einwirkung zu verarbeiten. Und da auch geistig nur das Verwandte reizt und nährt, nur das Verwandte assimilirt werden kann, so ist das eigentliche und einzige Mittel, welches der Erzieher hat, um die Natur des Zöglings zu naturgemäßer Thätigkeit zu erregen: das Verwandte aus der Natur an Leib und Geist des Kindes als Reiz und Nahrung heranzubringen.

Der Geistesorganismus gliedert sich in das Denksystem: das Streben des Geistes, ein Object in sich hineinzuziehen und sich dadurch zu entwickeln; — in das Wollenssystem: die Thätigkeit des Geistes, die objective Welt zu verändern; — und in das Gefühlssystem: das Leben des Geistes in sich und in Gott. — Diese Geistessysteme bestehen aus Organen. Die Denkvermögen gliedern sich in Raum- und Zeitvermögen (Gestaltsinn, Größensinn, Gewichtssinn, Ortssinn, Farbensinn, Zahlensinn, Gegenstandssinn, Zeitsinn und Thatsachensinn), in Talente: Bau-, Ordnungs-, Ton-, Nachahmungs-, Witz- und Sprachtalent, — und in eigentliche Denkvermögen: Vergleichungs- und Schlußvermögen. Die Gefühle treten als Persönlichkeitsgefühle: Festigkeits- und Selbstgefühl, — und

als Abhängigkeitsgefühle: Beifallsliebe, Vorsicht, Wohlwollen, Gewissenhaftigkeit, Idealität, Gläubigkeit, Hoffnung und Gottgefühl auf. In der Wollenswelt sind die treibenden Urvermögen: a) Gattungstriebe: Geschlechtstrieb, Kinderliebe und Anhänglichkeit; b) Selbsterhaltungstriebe: Lebens- und Nahrungstrieb, Verheimlichungstrieb, Bekämpfungs-, Zerstörungs- und Erwerbstrieb; c) Einheits- oder Concentrationstrieb. — Diese Organe werden nur rege, lebendig und thätig, wenn ihnen ihre verwandten Gegenstände zur Verdauung und Assimilation gebracht werden: den Denkvermögen die räumlichen und zeitlichen Gegenstände der Natur, sowie Vorstellungen und Gedanken; den Gefühlen Gefühle und Natur- und Weltscenen, in denen die Gefühle erscheinen; den Trieben Triebe und Begierden von anderen Menschen 2c. Speciell dann werden die einzelnen Geistesvermögen gereizt, geweckt und entwickelt: die Festigkeit durch Ausdauer im Begonnenen und durch charakterstarke Menschen und Geschichten: das Gewissen durch Scenen und Regulirungen von Recht und Unrecht; die Idealität durch die von Gott und von den Menschen geschaffenen Schönheiten; die Abhängigkeitsgefühle überhaupt durch die Glaubens- und Sittenlehre; Gegenstands- und Thatsachensinn durch die Beobachtung und Versuche der Physik, durch Geschichte und Geschichten; Formen-, Größen-, Schwer-, Orts- und Zeitsinn durch Geometrie, Arithmetik, Geographie, Botanik 2c. 2c. Sobald jedem der Geistesvermögen die ihm entsprechende Nahrung gegeben wird, beginnt es seinen Entwicklungs- und Thätigkeitsprozeß. Der erste und noch schwache Thätigkeitsgrad der Geistesvermögen heißt in der Denkwelt Empfindung, in der Gefühlswelt Regung, in der Wollenswelt Trieb. Wird dem Geistesvermögen jedoch immer weiter und naturgemäß sein Reiz entgegengebracht, so wird seine Thätigkeit größer und kräftiger, so daß sie sich selbständig, ohne Reiz, reproduciren kann, — die Empfindung wird Vorstellung, die Regung Gefühl, der Trieb Begierde: das Gebiet des Gedächtnisses (so genannt in der Denkwelt) und der Gewohnheit (so genannt in der Gefühls- und Wollenswelt), deren Gesetz ist, daß jede Geistesthat (Vorstellung, Gefühl, Begierde) die folgende gleiche That erleichtert und die folgende entgegengesetzte That erschwert. Und steigert sich die Thätigkeit der Geistesvermögen zu ihrem höchsten Stärkegrade, so wird sie beim Denken Einbildungskraft, beim Gefühl Enthusiasmus und beim Wollen Leidenschaft genannt.

Jede Geistesthätigkeit ist auf ihre Weise thätig und wird durch die ihr verwandten eigenthümlichen Reize erregt: jedes Geistesorgan spricht seine eigene Sprache und versteht nur die Sprache, die es selbst spricht; das Gewissen spricht bei Recht und Unrecht, das Wohlwollen in Mitleiden und Mitfreuden 2c. Nur in solcher ihnen verwandten Sprache werden die Geistesvermögen auch von andern erregt; darum können die religiösen und sittlichen Gefühle nicht durch Denkgegenstände und Verstandesbeweise, die Welt der Thaten nicht durch Verstandesbeschlüsse, der Verstand nicht durch Stockschläge entwickelt werden; darum helfen Strenge und Härte nichts zur Erziehung des Gewissens, der Liebe 2c. — Da aber zugleich auch die einzelnen Geistesthätigkeiten Organe eines Organismus sind, so ist ein einzelnes Organ nicht absolut allein thätig, sondern immer nur der Mittelpunkt von Thätigkeitsgruppen. Die vereinte Thätigkeit der Denkvermögen nennt man Verstand, und dessen Schöpfung den Begriff, z. B. der Pflanze, des Thieres 2c.; die allgemeine Eigenschaft aber, die allen Verstandesthätigkeiten eignet, ja diese Verstandesthätigkeiten selbst ist das Bewußtsein, und, falls dabei vorzugsweise Vergleichungs- und Schlußvermögen thätig sind und als Bewußtsein vor allem das Selbst erfaßt wird, das Selbstbewußtsein. Vereint sich die Thätigkeit der Denkvermögen mit der gemeinschaftlichen Thätigkeit der höheren Gefühlsvermögen, so heißt sie die Vernunft, und deren Product die Idee, die eine verschiedene ist, je nachdem sie das Resultat der Denkvermögen in Einheit mit einem besonderen Gefühlsvermögen ist: die Idee der Liebe, d. i. das Product von Denken und Wohlwollen, die Idee der Schönheit, d. i. das Product von Denken und Idealität, die Idee der Wahrheit, d. i. das Product von Denken und Gewissenhaftigkeit, die Idee Gottes, d. i. das Product von Denken und Gottgefühl 2c. Und herrschen die Ideen über die Triebesvermögen, so daß letztere im Dienste der ersteren stehen, so ist der Mensch sittlich frei: er handelt dann in Harmonie mit sich, in Harmonie mit der Welt und in Harmonie mit Gott.

Um zu dieser Harmonie emporzuwachsen, müssen sich die Geistesvermögen einander beschränken, oder müssen sie einander beschränkt werden. Es müssen sich demnach Denken, Fühlen und Wollen bei ihrer Entwicklung einander ein- und unterordnen. Die Ein- und Unterordnung geschieht nach den allgemeinen Reizungs- und Verwandtschaftsgesetzen: 1) Nur Thätigkeit macht die Geistesvermögen lebendig. 2) Wiederholte Thätigkeit ist Uebung: nur

wenn dieſelbe Thätigkeit öfter wiederholt, das Geiſtesvermögen geübt wird, erhält es immer größere Leichtigkeit, ſeine Funktionen zu vollführen. Denn das Geſetz der Uebung heißt: Jede Kraft wird um ſo ſtärker, je öfter ſie in Thätigkeit tritt; und jede Kraft wird um ſo ſchwächer, je weniger ſie gereizt und demnach thätig wird. Dieſes Geſetz der Uebung gelangt jedoch dann erſt zu voller Kraft, wenn: a) Bei jeder Uebung nur allmählich von geringerer zu größerer Thätigkeit übergegangen wird; b) der Reiz nicht die Kraft überſchreitet und c) das Geſetz der Periodicität beachtet wird und: demnach Ruhe mit Thätigkeit abwechſelt. Daneben müſſen die allgemeinen kosmiſchen Verwandtſchaftsgeſetze auch im Geiſtesleben angewandt werden. 1) Verwandte Vermögen ſtärken, entgegengeſetzte ſchwächen einander. 2) Vergeſellſchaftung des Verwandten ſtärkt die Kraft um ſo mehr, je mehr Verwandtes ſich zu einem Zweck vergeſellſchaftet. Verwandt aber unter den Geiſtesvermögen ſind: Lebenstrieb und Nahrungstrieb, — Kinderliebe und Wohlwollen, — Kinderliebe und Anhänglichkeit, — Bekämpfungs- und Zerſtörungstrieb, — Bekämpfungstrieb und Feſtigkeit, — Hoffnung und Erwerbstrieb, — Verheimlichungstrieb und Vorſicht, Glaube, Hoffnung und Gottgefühl, Glaube und Wohlwollen, — Glaube und Idealität, Selbſtgefühl und Beifallsliebe, mit Wohlwollen, mit Gottgefühl, — Gegenſtandsſinn und Gefühl, — Gegenſtands-, Geſtalt- und Größenſinn, Gegenſtands-, Gewichts- und Farbenſinn, — Tontalent und Zeitſinn, — Witz- und Vergleichungsvermögen, — Vergleichungs- und Schlußvermögen, — Vergleichungsvermögen und Thatſachenſinn. Entgegengeſetzt ſind: Geſchlechtstrieb mit den moraliſchen Gefühlen und höheren Denkvermögen, — Anhänglichkeit mit Vorſicht, Bekämpfungstrieb mit Vorſicht, Beifallsliebe und Wohlwollen, — Zerſtörungstrieb mit Wohlwollen, Gottgefühl, Beifallsliebe, Vorſicht und Gewiſſen, — Verheimlichungstrieb mit Hoffnung, Beifallsliebe, Bekämpfungs- und Zerſtörungstrieb, — Erwerbstrieb mit Wohlwollen, Gottgefühl und Beifallsliebe, — Selbſtgefühl mit Beifallsliebe, Vorſicht, Gewiſſen, Gottgefühl, Wohlwollen und höheren Denkvermögen, — Beifallsliebe mit Selbſtgefühl und höheren Denkvermögen, Vorſicht mit Bekämpfungstrieb, Beifallsliebe, Idealität, Hoffnung, Ehrfurcht, Glaube und Wohlwollen, — Wohlwollen mit Erwerbstrieb, Zerſtörungstrieb und Selbſtachtung, — Gottgefühl mit Selbſtachtung und höheren Denkvermögen, Feſtigkeit mit Vorſicht, — Hoffnung mit Vorſicht und höheren Denkvermögen, — Zahlenſinn mit

Idealität, — Nachahmung mit Vorsicht und Selbstgefühl, — Sprachtalent mit Selbstgefühl, Vorsicht mit Verheimlichungstrieb, — Witz mit Beifallsliebe, Gewissen und Wohlwollen, — Schlußvermögen mit Idealität, Wunder und Gottgefühl. — Auf den Verwandtschaftsgesetzen, sowie auf den Reizungsgesetzen beruht der Möglichkeit der Erziehung, beruht die Hoffnung, daß die schlechte Mensch gebessert werden kann, beruht die Begründung der Wahrheit, daß der Mensch zur sittlichen Freiheit bestimmt ist und sittlich frei zu werden vermag. —

§ 39. Erziehung und Unterricht in der deutschen Schule.

Erziehung und **Unterricht:** — damit ist der Kernpunkt bezeichnet, um den sich das deutsche Schulwesen dreht. Seit Pestalozzi ist auf diesem Boden eine Regung und Bewegung hervorgerufen, wie sie in keiner früheren Zeit aufgetreten ist. Dabei hat man erkannt, daß Unterricht und Erziehung (unter letzterer begreift man im allgemeinen „Regierung" und „Zucht") Hand in Hand gehen müssen, wenn es zu einer gedeihlichen Einwirkung auf den Zögling kommen soll. Unterricht bezieht sich auf die Denkwelt: Regierung und Zucht wollen den Menschenwillen mit dem Gotteswillen in Harmonie setzen und den sittlichen Willen im Thun üben. „Die ganze erziehende Thätigkeit läßt sich" — sagt Herbart — „nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zerlegen. Das Kind kommt willenlos auf die Welt; nach und nach bildet sich in ihm ein eigener Wille; dabei kommt aber noch Unordnung aller Art und Ungestüm vor; es in Schranken zu halten, ist das Geschäft der Regierung. Was die Natur durch Erfahrung und Umgang lehrt, ist zu unvollständig und unregelmäßig, ein Zerstreutes und Fragmentarisches; es muß eine künstliche Thätigkeit hinzutreten, welche die Massen, die beide aufhäufen, vervollständigen, ordnen, verbinden kann. Diese künstliche Thätigkeit, eine Ergänzung von Erfahrung und Umgang, ist der Unterricht. Im Begriffe Zucht, Erziehung, liegt eine Hindeutung auf das, was noch nicht ist, auf ein für die Zukunft Gehofftes und Beabsichtigtes, zu welchem der Zögling erst hingeführt werden soll: die Thätigkeit, welche vorzüglich dem Wollen, zum Theil aber auch der Erkenntniß und der Einsicht sich wirksam erweist, heißt Zucht." — „Der naturgemäße Unterricht" — sagt K. Schmidt — „wirkt zugleich erziehend. Dadurch, daß in ihm das Denken des Schülers auf einen Gegenstand concentrirt wird, wird zugleich auch sein Wollen

concentrirt. Dadurch, daß er bei allem Lernen seine Kraft bethätigen muß, lernt er überhaupt seine Energie, auch beim Wollen, anspannen. Dadurch, daß ihm das gesteckte Ziel nur durch Fleiß, durch innige Hingabe an die Lehrgegenstände, erreicht wird und er demnach seinen Willen diesem Ziele zuwenden und durch Fleiß es zu erreichen streben muß: wird nicht nur dieser Wille erstarkt; werden auch Gehorsam, Demuth und Selbstüberwindung geübt. Die Lehrgegenstände endlich sind zugleich auch Gefühls- und Wollenserreger: alle Erkenntniß greift in das Gefühl ein, und kein Wissen läßt das Gefühl und den Willen gänzlich unberührt. Im Religionsunterricht vorzüglich tritt das göttliche Reich der Sittlichkeit unmittelbar als Lehre an den Schüler heran, um in sein concretes Leben und in seine lebendige Verhältnisse einzudringen und dieselben zu bewegen und zu erregen. Die Bildung der Denkwelt übt demnach mächtigen Einfluß auf die Bildung der Gefühls- und Wollenswelt. — So gewiß aber Fühlen und Wollen vom Denken verschiedene Geistesthätigkeiten sind, die trotz ihres vielfachen Zusammentreffens und Zusammen- und Aufeinanderwirkens Selbständigkeit und Eigenexistenz besitzen: so gewiß bedarf auch Fühlen und Wollen noch außer der Einwirkung und Erziehung von Seiten des Unterrichts besonderer Erziehung, der Regierung und der Zucht. Der größte Irrthum der Pädagogik der Neuzeit war, daß sie glaubte, alle Bildung, auch die des sittlichen Thuns 2c., beruhe auf dem Wissen und auf der Breite des Wissens. Total falsch. Nicht derjenige weckt Fühlen und Wollen, der alles fein verstandesmäßig zerlegt: der Wille muß entstehen durch seine eigene Nahrung, durch Uebung, Ausbildung und Ausbreitung des Wollens 2c. Wie der Sinn für Mathematik nicht durch Sprachenlernen entwickelt wird, so erhält auch durch die Mathematik noch nicht die Moral ihre Nahrung, wird durch das Denken noch nicht das Fühlen erzogen, ist der Gelehrte noch nicht der Weise und Gute." —

Die Erziehung definirt Fichte als die „Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit". Nach dem Hegelianer Rosenkranz ist die Erziehung „planmäßige und systematische Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wahren Menschen werden zu lassen" — in welcher Definition das nothwendig Nachgehende, Zurückhaltende aller wahren Erziehung, so wie die Anregung zur Selbsterziehung als der eigentliche Cardinalpunkt aller zweckmäßigen und gedeihlichen erziehlichen Praxis scharf hervortritt. Gräfe sagt: „Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter

Menſchen auf noch nicht gebildete, wodurch dieſe in ihrer Selbſtbildung unterſtützt werden.“ Hieraus ergeben ſich ihm folgende Forderungen an die Erziehung: 1) Sie ſei nicht bloß negativ. 2) Sie verkenne nicht, daß ſie nur entwickeln, nicht aber ſchaffen kann, was nicht vorhanden iſt. 3) Sie ſei nicht einſeitig, ſondern umfaſſe alle Kräfte und Anlagen des Kindes. 4) Sie ſoll weder bloß mechaniſch von außen anbilden, noch ſich bloß auf Anregung der Kraft beſchränken wollen, ſondern ſie muß durch Anregung, Zwang und Leitung der Selbſtthätigkeit zur Entwicklung treiben. 5) Die Erziehung iſt die Kunſt, den Menſchen ſittlich zu machen (Hegel). 6) Die Hauptaufgabe iſt die Erweckung und Kräftigung der freien Selbſtthätigkeit; zu dieſem Endzweck ſollen Einſicht und Willenskraft gefördert werden. 7) Die Erziehung ſoll dem Kinde die Lebenserfahrung erſetzen. 8) Sie ſoll den Zögling befähigen, daß ſein Geiſt Herr des Leibes iſt, daß er zur Selbſterkenntniß gelangt, und ſie ſoll durch Liebe, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit dies Ziel zu erreichen ſuchen. — Als Zweck der Erziehung wird ſeit Kant und Fichte die Bildung zur Sittlichkeit, von den Humaniſten die Humanität, von Hegel die Entwicklung und Herrſchaft der Vernunft, von Graſer, Schmidt ꝛc. die Gottähnlichkeit aufgeſtellt. Nach Gräfe iſt der Zweck der Erziehung, daß der Zögling mit der erforderlichen Einſicht und Willensſtärke ausgerüſtet werde, um ſtets und überall in ſeinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlöſers und nach der Eigenthümlichkeit ſeiner Kräfte und Verhältniſſe zu vollbringen. — Als Erziehungsmittel führt Schwarz an: Aeltern, Beiſpiel, Gewöhnung und beſondere Lage; — Curtmann: Stärkung der angeborenen Kräfte, Pflege, Ernährung, Uebung, Entwicklung des Verſtandes, Gemüthes und Willens. — Die Schulzucht beſtimmt Gräfe als diejenige Thätigkeit der Schulerziehung, durch welche die Schüler zur Frömmigkeit, zum Gemeingeiſte und zum praktiſchen Sinne gewöhnt werden ſollen, ſo lange ſie nicht im Stande ſind, ſich ſelbſt mit Einſicht und Selbſtthätigkeit dazu zu beſtimmen. — Als allgemeine Regeln und Maximen der Schulzucht gelten ihm: 1) Jede Willkür des Lehrers bleibe ausgeſchloſſen; die Vernunft ſei die Richtſchnur ſeines Handelns. 2) Die Schulzucht erſtrebe zuerſt die nächſten Zwecke: Ruhe, Ordnung, Reinlichkeit, Aufmerkſamkeit, Fleiß, Höflichkeit, Folgſamkeit. 3) Nicht an allen Schülern kann die Schulzucht in gleichem Grade wirkſam werden. 4) Obgleich die Urſache des Mißlingens der Schulzucht

außer dem Lehrer liegen kann, so soll er dieselbe doch zunächst stets in sich selbst suchen. 5) Je weniger äußere Maßregeln und Einrichtungen bei der Schulzucht, desto besser. 6) Durch die Schulzucht soll die Freiheit des Schülers nicht unterdrückt, sondern ihre Herausbildung befördert werden: nur die Willkür soll sie überwältigen und die Selbstsucht beschränken, den Willen aber in seiner Richtung zum Vernünftigen und Guten stärken und die Freiheit in ihrer Entwicklung befördern. 7) Man soll in der Schulzucht nicht alle Mittel und Maßregeln zu rasch gebrauchen. 8) Der Lehrer soll es auch in Kleinigkeiten genau nehmen; doch Wesentliches und Unwesentliches dabei unterscheiden. 9) Der Lehrer soll bei der Schulzucht auf die häusliche Zucht Rücksicht nehmen, um sein Verfahren darnach zu bestimmen. 10) Die Art der Ausübung muß nach dem Lebensalter und der Bildungsstufe des Zöglings bemessen werden. 11) Der Lehrer suche nur im äußersten Falle bei der Ausübung der Schulzucht fremde Hülfe. 12) Der Lehrer sei der Gesetzgeber; die Quelle der Schulgesetze sei die Vernunft.

Eine möglichst tief eingehende ganz auf Erfahrung ruhende und unmittelbar für die Praxis zu verwendende Darlegung über die Anwendung von Strafen, dieses nothwendigen und wichtigen Momentes der Schulzucht, hat Wichard Lange in seinen „Knospen, Blüthen und Früchten erziehlichen Strebens“ in dem Kapitel „Ueber Strafen“ gegeben und in dieser Darlegung die Fundamente scharf gezeichnet, auf denen sich die Schulzucht wenn sie eine ersprießliche sein soll, auferbauen muß.

Der Unterricht — darin ist die Neuzeit einig — muß als Unterrichtsgegenstände die drei Geistesnahrungsmittel: Gott, Natur und Mensch — umfassen. Jedes dieser Nahrungsmittel ist der Vorwurf einer besonderen Wissenschaft: Gott — der Religionswissenschaft, die Natur — der Naturwissenschaft, die Menschheit — der Geschichtswissenschaft. Keines derselben darf in einer Schule weggelassen werden, denn alle drei nur sind die Nahrung des ganzen Geistes. Für die Volksschule ist — nach Gräfe — aus diesen allgemeinen Unterrichtsgegenständen alles das als Unterrichtsstoff herauszuheben, was die Bildung der Jugend zur Gottesfurcht, bürgerlichem Gemeingeist und zu praktischem Sinn erzielt. Es sind deshalb nach ihm Gegenstände des Unterrichts: die Anschauungsübungen, — die Sprache, — die Religion, — die Größenlehre, — die Naturkunde, — die Erdkunde, — die Geschichte, — die Staatskunde, — das Singen, — das Schönschreiben, — das Zeichnen.

A. Die Gymnastik.

Wenn das Endziel aller Erziehung die vollständige Ausbildung des ganzen Menschen ist, und zwar der gesammten Jugend der Nation nach Seele und Leib; und wenn die neuere Pädagogik dieses Ziel als das ihre erkannt hat: so muß sie naturgemäß auch für die Gesundheit des Leibes besondere Sorgfalt tragen. Die Schule thut dies, indem sie **die Gymnastik** in das Gebiet des Unterrichts zieht. Pestalozzi gab auch hierzu den rechten Weg an, als er sprach, daß die Uebungen der Sinne und Glieder nicht nur den ganzen Körper entwickeln, sondern daß die körperliche Gymnastik die geistige und sittliche Natur in Bewegung und Thätigkeit setzen müsse. „Die Körperbildung," sagt er, „die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten und wirklich genossen, muß unsern Kindern gegeben; ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muß wieder hergestellt werden. Er muß in den Haushaltungen, — er muß in den Schulen, er muß bei der Arbeit auf dem Felde und in den Sonntagsspielen und Erholungen eben so allgemein wirkend und sichtbar sein, als er auf den Alpen und bei den Hirtenfesten sichtbar ist. Er muß in den Ansichten des Volks über seine körperlichen Bedürfnisse und in der Besorgung derselben sich zeigen. Die Erzielung desselben ist aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges, selbständiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken und allgemein zu beleben, damit dieses Kraftgefühl selbst das Kind zu allem demjenigen antreibe, was desfalls zum Heil des Vaterlandes zu erzielen ist." Fichte empfahl in seinen „Reden an die deutsche Nation" gleichfalls die Leibesübungen dringend, indem er auf Pestalozzi verwies, der die Entwicklung der körperlichen Fertigkeiten des Zöglings in Anregung gebracht, die mit der geistigen nothwendig Hand in Hand gehend fortschreiten muß. Da trat F. L. Jahn (1778—1852) auf als lauter Verkünder der Gymnastik, die ein nationales Erziehungsmittel sei. Die Turnkunst soll, nach ihm, die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberverfeinerung in der wiedergewonnenen Nützlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen. „So lange der Mensch noch hienieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerhaftigkeit und Nachhaltigkeit,

ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten verflecht — wird die Turnkunst einen Haupttheil der menschlichen Ausbildung einnehmen müssen. Die Turnkunst ist eine menschliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen. Immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk. In Volk und Vaterland ist sie heimisch, und bleibt mit ihnen immer im innigsten Bunde. Auch gedeiht sie nur unter selbständigen Völkern, und gehört auch nur für freie Leute. Der Sklavenleib ist für die menschliche Seele nur ein Zwinger und Kerker." „Jede Turnanstalt ist ein Turnplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbschule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplatz der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhülfe, Gesundheitspflege und öffentliche Wohlthat; sie ist Lehr- und Lernanstalt zugleich in einem steten Wechselgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Ueben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf." „Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich leibhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß keiner den Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse, denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebotes darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. Frisch, frei, fröhlich und fromm — ist des Turners Reichthum. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in der Aus- und Durchbildung ringen; fleißig sein; etwas Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügungen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen." — Eiselen und Maßmann verbreiteten das von Jahn proclamirte deutsche Turnen durch Wort und That: Reck und Barren wurden für dasselbe die wichtigsten Geräthe. Bald jedoch fiel die Schule Jahns in das Extrem, indem sie glaubte, durch systematisches Aufsuchen aller möglichen, am Geräth auszuführenden Bewegungen die Turnkunst zur Vollendung bringen zu können. — Dieser Einseitigkeit trat die schwedische Gymnastik entgegen, deren Begründer Pehr Henrick Ling (1776—1839) war. Da sich nach ihm der Mensch in einem vier-

fachen Grundverhältniß darstellt, so muß sich auch die Gymnastik vierfach gliedern. Wir können, sagt er, den Menschen auffassen als Subject oder als Object, und können ihn in den verschiedenen Auffassungen entweder activ oder passiv denken. Hieraus ergeben sich die vier Grundverhältnisse: das subjectiv-active, das subjectiv-passive, das objectiv-active, das objectiv-passive. Darnach ist die Gymnastik 1) die pädagogische Gymnastik, 2) die Heil-Gymnastik, 3) die Wehr-Gymnastik, 4) die ästhetische Gymnastik. So handelt es sich denn in der rationellen Gymnastik nicht bloß um des Menschen Naturseite oder Leiblichkeit als solche schlechthin; es ist eben so sehr die Geistigkeit des Menschen, durch welche sie in ihrem System bestimmt wird. Ling wollte eine organisch-harmonische Ausbildung des menschlichen Organismus und suchte sie — alle turnerischen Künsteleien, alle Kraft- und Schaustücke am Reck und Barren verwerfend — der Jugenderziehung einzuverleiben. — Als jedoch auf diesem Wege Barren und Reck im Turnunterricht vernachlässigt wurden, erhob sich eine Reaction gegen das schwedische Turnen, deren gründlichster Kämpfer Du Bois-Reymond („über das Barrenturnen") ward, indem er nachwies, daß die Lingsche Methode das Turnen nur als Muskelgymnastik auffasse, indeß es doch wesentlich Nervengymnastik sein soll. Für das Lingsche System trat der Direktor der Central-Turnanstalt, Rothstein in Berlin, durch That und Wort ein: 1. „Die gymnastischen Freiübungen nach dem System Lings." 2. Die Gymnastik: a) das System; b) die pädagogische Gymnastik; c) die Heilgymnastik; d) die Wehrgymnastik; e) die ästhetische Gymnastik. Gegen das Lingsche System und für das deutsche Turnen nach Jahn, Eiselen und Spieß kämpften außer dem Berliner Turnrath, der preußischen zweiten Kamer und Du Bois-Reymond vorzüglich Kloß in den „neuen Jahrbüchern für die neue Turnkunst" und in der „Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande". — Die Neuzeit fordert Einführung des Turnens in alle Schulen — von der Volksschule bis zur Universität.

Unter den Gegnern des schwedischen Turnens hatte zuerst Spieß (1810—1858) das Turnen vom Standpunkte der Pädagogik aus be- und verarbeitet. Er geht von den Einrichtungen und Bedürfnissen des menschlichen Organismus aus, beginnt mit den einfachen elementarischen Uebungen und nimmt dabei überall auf die Verschiedenheit der Lebensalter, Bildungsstufen und Geschlechter Rücksicht. An der Spitze seiner ganzen Bestrebungen steht der

Grundſatz: Unbedingte Einordnung des Turnens in den Organismus der Schule nicht als Erholungsmittel, ſondern als Bildungsmittel für den Leib und Geiſt; Ableitung des Uebungsſtoffes aus den natürlichen Bewegungsverhältniſſen des Einzelnen und der Maſſen, mit ſtrenger Unterordnung des Geräthes unter den Zweck, dem es jedesmal dient; ſyſtematiſche Vollſtändigkeit in der Darſtellung aller Bewegungsverhältniſſe, unter Einordnung derſelben in gewiſſe große Hauptklaſſen. Wo möglich ſoll jede zuſammengehörige Schulklaſſe täglich neben dem übrigen Unterricht mindeſtens eine Stunde Turnunterricht haben, von der etwa die Hälfte auf die ſtrengere, durch unmittelbaren Befehl des Lehrers geregelte Thätigkeit, die Hälfte dagegen auf freies Ueben und Bewegen zu rechnen iſt. Die Schule ſoll auf dieſe Weiſe auch im Spiele ſelbſt einen ernſteren Sinn erzielen, ohne der jugendlichen Heiterkeit zu nahe zu treten; ſie ſoll durch ſolchen Turnunterricht ergänzt, recht eigentlich zum Mittelpunkt der Erziehung und des Jugendlebens werden. In dem „Turnbuch für Schulen“ ſondert Spieß den Uebungsſtoff nach Altersſtufen und zeigt er dem Lehrer, wie er vom Leichten zum Schweren fortſchreiten, mit Anſtrengung und Erholung wechſeln, Hang- und Stemmübungen, Stand und Gang in mannichfachem Wechſel verbinden ſoll, um den pädagogiſchen Zweck der Turnkunſt zu erreichen. —

B. Die geiſtigen Bildungsmittel.

1) **Der Anſchauungsunterricht.** „Nichts iſt in dem Geiſte, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt,“ meinte der engliſche Philoſoph Locke, und ſein großer Nachfolger Baco von Verulam verſetzte der alten Scholaſtik dadurch den Todesſtoß, daß er die Erfahrung als die wahre Quelle ergiebiger Erkenntniß hinſtellte, und dadurch Begründer der inductiven Methode, alſo jenes Weges wurde, den die heutige Naturforſchung mit ganz erſtaunlichem Erfolge einzuhalten weiß. Wie für die Menſchheit, ſo iſt auch für den Einzelnen die auf Anſchauung gegründete Erfahrung die Quelle fundamentaler Erkenntniß. Genaue und ſcharfe Anſchauungen liefern das Material für eben ſo genaue Vorſtellungen, und dieſe bilden das Fundament des geiſtigen Lebens überhaupt, von deſſen Sicherheit und Solidität die des ganzen Aufbaues der Erkenntniß abhängig erſcheint. Dieſe Wahrheit ging unter den bahnbrechenden Pädagogen zuerſt dem Amos Comenius auf, der in ſeiner „Mutterſchule“ den Anſchauungsunterricht zum Familiengebrauch

construirt. Das Studium genannten Werkes ist noch heute jedem anzurathen, der sich in dem hier in Rede stehenden Gegenstand gründlich unterrichten will. Die Wirksamkeit des genannten genialen Mannes konnte nicht zur allgemeinen Anerkennung gelangen, weil der dreißigjährige Krieg mit allen seinen Gräueln Deutschland hart an den Rand des Untergangs brachte. Erst im 17. Jahrhundert tauchte in den Franckeschen Stiftungen zu Halle wiederum der Gedanke auf, Sachkenntnisse zur Basis begrifflicher Erkenntniß zu machen. Einen Anschauungsunterricht für die Elementarschule construirte zuerst der Domherr v. Rochow. Er wollte in erster Linie die Aufmerksamkeit der Kinder, sie recht sehen, hören, überhaupt wahrnehmen und über das Wahrgenommene sich aussprechen lehren, ihre Wißbegierde, ihr Nachdenken dadurch anregen, ihre Sprech- und Sprachkraft entwickeln. Auch nach Rochow blieb der Unterricht im alten Gleise des mechanischen Anlernens, und erst Pestalozzi war es vergönnt, durchgreifend reformatorisch zu wirken. Im Vereine mit seinem Mitarbeiter Krüsi entwarf er die Grundlinien eines Anschauungsunterrichts, der den menschlichen Leib, der irrthümlich als das dem Menschen Zunächstliegende angesehen wurde, zur Basis haben sollte. Die Unzweckmäßigkeit einer derartigen Grundlage wurde zuerst von v. Türk erkannt und beseitigt. Türks Nachfolger waren Graßmann, Harnisch, Denzel und Diesterweg. Graßmanns Werk „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen" (4. Auflage, Berlin 1850), erscheint als die bedeutendste Leistung auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts; ja wir müssen hier Dittes beitreten, der sie noch heute als muster- und endgültig betrachtet. In neuerer Zeit haben Knauß (Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht), Harder (Handbuch des Anschauungsunterrichtes), Heinrich Langethal, Fuhr und Ortmann (Der Anschauungsunterricht in der Volksschule) beachtenswerthe und lehrreiche Arbeiten geliefert. Diesterweg sagt: „Wirkliche reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt; sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichts, und die Schüler sprechen in scharfer, bestimmter Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft' ist äußerlich die

Hauptsache. Daher wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Kinder nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebende, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannichfaltigkeit (Complex) erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort. Sprechen der einzelnen und Sprechen im Chor oder bankweise kann mit einander abwechseln. Von den einzelnen Schülern läßt man einen vorgesprochenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist; dann wiederholen ihn alle Kinder im Chor." — Einen ausführlichen Lehrgang des Anschauungsunterrichts giebt Harder: Er nimmt den Stoff aus dem Schul- und Familien-, dem bürgerlichen und gewerblichen Leben mit ihren Bedürfnissen: — dem Keime der Realien, der Menschen, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde. — Als Hülfsmittel beim Anschauungsunterricht dienen die Wilkeschen Bildertafeln. — Besondere Gedächtnißübungen sind dabei oder daneben nicht anzustellen: aller und jeder Unterricht ist und soll Gedächtnißübung sein. Auch giebt es keine allgemeinen Gedächtnißübungen; es giebt nur Uebungen in bestimmten Gedächtnissen, wie in bestimmten Wissensgebieten. Diese Uebungen aber bestehen darin, daß jede einzelne Vorstellung zu ihrem vollen und kräftigen Leben entwickelt und in lebendigen Zusammenhang mit den bereits vorhandenen Vorstellungen gesetzt, und daß sie dann öfter wiederholt wird, was nicht etwa stets in wörtlicher Wiederholung bestehen soll, sondern zuweilen nur in Bezugnahme auf die betreffende Vorstellung stattfinden muß, indem sie zur Grundlage einer weiteren Entwicklung gemacht wird 2c. —

Einfach, sinnig und tief verfährt Heinrich Langethal, der langjährige Begleiter und Mitarbeiter Friedrich Fröbels. Er theilt den Gang mit, welchen er an der mit dem Waisenhause zu Burgdorf verbundenen Elementarschule eingeschlagen hat. Sein Anschauungsunterricht soll jedem anderen Unterrichte voraufgehen und bezweckt nichts anderes, als eine Fortsetzung der Erziehungsweise einer sinnigen Mutter zu liefern, welche die Seele des Kindes allmählich mit Anschauungen und Vorstellungen zu bereichern und den unentwirrten Totaleindruck, der die Außenwelt auf die Seele des unentwickelten Kindes hervorbringt, allmählich zu entwirren, dabei die Sprachkraft zu entwickeln und den Keim der Religiösität, der in der Seele des Kindes vorhanden ist, in seinen Anfängen zu

wecken strebt. Er betrachtet zuerst die Gegenstände an und für sich, dann ihren Zusammenhang. Erste Frage an das Kind: „Was ist das?" „Wer ist das?" Das Malen und Erzählen erscheinen als Zwischenbeschäftigung. Zweite Frage: „Was hat das?" Die Bilderschau als Zwischenbeschäftigung. Dritte Frage: „Wie viel ist das?" Begründung der Zahl und des Zählens. Vierte Frage: „Was thut das?" und „Was wird ihm gethan?" Fünfte Frage: „Wie ist das?" Sechste Frage: „Wo ist das?" und „Wohin wird es gebracht?" Siebente Frage: „Warum und wozu ist das da?" Achte Frage: „Woher ist das?" Hinweis auf Gott als den Ursprung aller Dinge, erste Pflege der Religiösität. Langethal will die größtmöglichste Herbeischaffung wirklicher Gegenstände und ausgeschnittene und aufgeklebte Bilder, da nach seiner Meinung ganze Bildertafeln die Richtung der Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Punkt erschweren. Die Erzählungen, welche er fordert, sollen nicht moralisirende sein, sondern durch ihren sittlichen und ästhetischen Gehalt unmittelbar veredelnd wirken. Zu vergessen ist nicht, daß diese Unterrichtsweise auch Kinder im Sinne hat, welche noch nicht im schulpflichtigen Alter stehen. — Vogel betrachtet den Anschauungsunterricht als Grundlage des Schreiblese-, Sprech- und Gesangunterrichts. Was angeschaut wird, dient zur Besprechung. Das Besprochene wird geschrieben, das Geschriebene gelesen. Kleine Gedichtchen, die zum Theil gesungen werden, haben wieder das zum Gegenstande, was schon im Anschauungsunterricht der Betrachtung vorlag. Gut ausgeführt sind die Vogelschen Ideen durch Klauwell. (Das erste Schuljahr. Leipzig 1866.) Fuhr und Ortmann verbinden den Schreibunterricht nicht mit dem Anschauungsunterrichte, verlangen aber (Der Anschauungsunterricht in der Volksschule, 2 Hefte, 1865), daß alle Principien, welche in der Geschichte des Anschauungsunterrichts nach und nach hervortreten, gleichzeitig ins Auge gefaßt werden. Nach ihrer Ansicht soll der Unterricht ein Fünffaches anstreben: Richtiges Anschauen und Aufmerken, deutliche Begriffe, correcten Gedankenausdruck, Aneignung nützlicher Realkenntnisse und Gemüthsbildung. Daß wirkliche Gegenstände in möglichst großer Anzahl für die Betrachtung herbeigeschafft werden, ist die einstimmige Forderung der neuesten und tüchtigsten litterarischen Vertreter des Anschauungsunterrichts.

Graßmann spricht sich über die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen folgendermaßen aus: „Der Zweck derselben ist, die Kinder mit den Gegenständen der äußeren Welt, ihren Eigenschaften,

Verhältniſſen und Beziehungen bekannt zu machen, ſie dahin zu führen, daß ſie die Außenwelt richtig in ſich aufnehmen, abbilden und geſtalten und ſo zu einer inneren Vorſtellungswelt machen, welche der äußeren genau entſpricht, und indem darüber geſprochen wird und ſie ſelbſt darüber ſprechen, ſie zur Fertigkeit im Reden, zunächſt über ſinnliche Gegenſtände zu führen. Es darf aber nicht dem Zufall, der Willkür und Laune überlaſſen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde geſprochen werden ſoll, damit der Unterricht nicht ein planloſes Hin- und Herreden über die verſchiedenartigſten Dinge werde, was zur Zerſtreuung und Oberflächlichkeit führt; ſondern von Anfang an muß der Lehrer ſein Ziel feſt im Auge behalten und in einem planmäßig geregelten Gange dasſelbe zu erreichen ſtreben. Dabei ſollen dieſe Denk- und Sprechübungen der gemeinſame Stamm ſein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenſtände ſich wie Zweige ausſcheiden. Daher werden ſie hinſichtlich Stoffs ſo eingerichtet, daß ſie die Anfänge aller Unterrichtszweige enthalten, und ſo wie der Lehrer bis zu einem Punkte gekommen iſt, wo zu einem neuen beſonderen Unterrichtszweige die nöthige Vorbereitung getroffen iſt, werden demſelben auch beſondere Lehrſtunden gewidmet, und die Lernzeit wird darauf auf eine angemeſſene Weiſe anders eingetheilt.“ „In Hinſicht auf die Form ſollen ſie möglichſt ſo eingerichtet ſein, daß nicht bloß alle einzelnen Beſtandtheile der Rede ſelbſt, alle Arten von Wörtern, ſondern dieſe auch in ihren verſchiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zuſammenſetzungen möglichſt vollſtändig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen, was bei einer zweckmäßigen Anordnung und Behandlung des Stoffs ſehr wohl ausführbar iſt. Die Sprache ſelbſt, als Sprache, ihre Beſtandtheile und deren Formen dagegen ſollen hier noch gar nicht zum Gegenſtande der Betrachtung gemacht, wohl aber ſoll Vorrath an Materialien geſammelt werden, woraus künftig die allgemeinen Regeln und Geſetze der Sprache entwickelt werden können. Ehe dieſe Geſetze zum deutlichen Bewußtſein gebracht werden können, muß Sprachvorrath und Sprachfertigkeit bereits vorhanden ſein, und im Beſitze derſelben wird nachher die Auffindung des Allgemeinen ſehr leicht von ſtatten gehen.“

„Was die äußere Lehrform oder die Methode dieſes Unterrichts betrifft, ſo geht aus dieſem Zweck desſelben leicht hervor, daß es die Form einer freien Unterredung ſein muß, die nirgends mehr an ihrer rechten Stelle iſt, als hier. Da es Uebungen im

Denken und Sprechen sein sollen, so müssen die Kinder überall selbstthätig erhalten werden; der Lehrer muß ihnen durch seine Fragen nur die Veranlassung geben, selbst zu beobachten und das Gefundene richtig auszusprechen; sie müssen daher in der Regel selbst weit mehr sprechen, als der Lehrer, der den Gang der Unterredung nur zu leiten hat. Die Fragen, welche er ihnen zu diesem Ende vorlegt, müssen so bestimmt gefaßt sein, daß dem Sinne nach nur eine richtige Antwort darauf gegeben werden kann; aber er muß nicht darauf bestehen, daß gerade in bestimmten Worten geantwortet werde; vielmehr muß es ihm lieb sein, wenn die Kinder andere Worte gebrauchen, als die er vielleicht erwartet, und wenn mehrere antwortende Kinder denselben Inhalt auf verschiedene Art in Worte fassen. Nie muß er zugeben, daß die Kinder aus Bequemlichkeit mit einzelnen Wörtern seine Frage beantworten; sondern jede Antwort muß in der Regel die ganze Frage des Lehrers in sich schließen und einen ganz verständlichen Sinn auch dem geben, der die Frage nicht gehört hat. Auf die Frage z. B.: „Was siehst du dort?" darf die Antwort nicht erfolgen: „einen Baum;" sondern die Antwort muß lauten: „Ich sehe dort einen Baum." — Keinen Fehler der Sprache, betreffe er nun eine unrichtige Wortverbindung oder die unrichtige Aussprache einzelner Wörter, darf der Lehrer ungerügt durchgehen lassen; aber er verbessere das Unrichtige nur ganz kurz ohne weitere Gründe anzugeben und ohne auf die Regeln der Sprache Bezug zu nehmen, und in der Regel bestehe die Verbesserung bloß darin, daß er das Unrichtige richtig vorspricht und von den Kindern sodann noch einmal wiederholen läßt. Wo die von den Kindern erworbene Sprachfertigkeit noch nicht ausreicht, um das Beobachtete und Gedachte selbst sprachrichtig auszudrücken, da kommt der Lehrer ihnen zu Hülfe, faßt es nöthigenfalls selbst in die richtigen Worte und läßt es so von den Kindern wiederholen."

Den gesammten Stoff des Anschauungsunterrichts zerlegt Graßmann in 13 Kapitel mit folgenden Ueberschriften: 1) Benennen der Gegenstände; 2) Das Ganze und die Theile des Ganzen; 3) Zahl der Dinge; 4) Ort, Stellung und Lage; 5) Licht, Farbe; 6) Gestalt; 7) Größe; 8) Richtung; 9) Schall; 10) Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und den Geschmack; 11) Ruhe und Bewegung; 12) Zusammenhang der Dinge; 13) Zeit. —

Zur „Regulativzeit," schlimmen Angedenkens, trat Goltzsch gegen den Anschauungsunterricht auf. Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller Gedanken Anderer erscheint ihm werth-

voller, als die Production eigener Gedanken auf Grund eigener Anſchauung und Wahrnehmung. Derartige Weisheit iſt jetzt „gerichtet.“

Denjenigen gegenüber, welche zwar das Princip der Veranſchaulichung auf alle Gegenſtände anwenden, aber den ſelbſtändigen Anſchauungsunterricht aus der Schule hinausweiſen wollen, hat Dieſterweg bereits das Richtige alſo geſagt: „Wenn das fünf- oder ſechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, ſo befindet es ſich in der Regel in einem ſolchen Geiſteszuſtande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß.“ Und das geſchieht auf die beſte Weiſe durch einen ſelbſtändigen Anſchauungsunterricht im Geiſte und Sinne Graßmanns.

Ueber die Verbindung des Anſchauungsunterrichts mit der Schreibleſemethode ꝛc. äußert ſich Friedrich Dittes ſehr richtig alſo: „Die Normalwörtermethode iſt ſicherlich eine gute Schreibleſemethode, vielleicht die beſte; aber für den Anſchauungsunterricht genügt ſie ſelbſt dann nicht vollſtändig, wenn ſie in ſo meiſterhafter Weiſe ausgeführt wird wie von Klauwell („Das erſte Schuljahr“) oder von Förſter („Die zwei erſten Schuljahre“) und andern. Etwas Gezwungenes, Unnatürliches, Willkürliches bleibt an einem ſolchen Anſchauungsunterrichte auch dann noch haften, wenn er von erfahrenen und einſichtigen Methodikern gehandhabt wird. Und überdies erfüllt er nicht alle Zwecke, die wir ihm ſetzen müſſen.“ Dittes verlangt für den Anſchauungsunterricht 2 Jahre und 4—6wöchentliche Unterredungen.

2) **Der Leſeunterricht** wird in der neueren Zeit meiſt nach der Schreibleſemethode gehandhabt. Graſer iſt der Begründer derſelben. Sein Schüler, J. L. Ludwig, ſchildert ſie alſo: „Das Kind erſieht aus dem Leben, daß die Sprache ein Hauptbedürfniß für das geſellſchaftliche Leben der Menſchen iſt; und eben ſo, daß die mündliche Rede zwiſchen entfernten Perſonen nicht gebraucht werden kann. Der Schüler wird auf die Zeichenſprache aufmerkſam gemacht, ſieht deren Schwierigkeit und Unzulänglichkeit für den Gebrauch im Leben ein. Darauf wird er auf die Bewegungen des Mundes hingewieſen und auf die Möglichkeit, den ſprechenden Mund abzuzeichnen. Es werden die Wörter in ihre Beſtandtheile zerlegt und die zur Hervorbringung der Laute und Schälle nöthigen Mundbewegungen und Mundſtellungen betrachtet. Das Kind ſieht, daß es nur ungefähr 24 Laute ſind, aus denen die Worte beſtehen,

und daß wir also auch nur so viele Zeichen nöthig haben, um alles schreiben zu können. Diese Zeichen werden nun in bestimmter Ordnung vorgeführt. Es wird die runde lateinische Schrift gewählt, weil dieselbe die einfachste ist und an ihren Buchstaben die Aehnlichkeit mit den Mundstellungen am besten nachgewiesen werden kann. Zuerst werden die Buchstaben innerhalb der engen Parallelen vorgeführt, dann die, welche sich über dieselben erheben, hernach die, welche über und unter dieselben hinausgehen und zuletzt die, welche bloß unter dieselben hinabgehen. Jeder Buchstabe wird in einem Worte und dieses in einem Satze vorgeführt. Das Wort, welches den zu lehrenden Buchstaben enthält, wird langsam gesprochen und in seinen Lauten aufgefaßt; dann wird bei dem treffenden Laute angehalten und sein Buchstabe, soweit es möglich ist, von der treffenden Mundstellung abzuleiten gesucht. Die kennen gelernten Buchstaben werden an die Tafel geschrieben und mit einander in die mannichfachste Verbindung gebracht. Alle werden auf die Figur des i oder o zurückgeführt. Das Dictandoschreiben wird vom Anfange an getrieben, ein kurzes Sätzchen vorgesprochen, dasselbe in seinen einzelnen Wörtern angegeben, und das Wörtchen in seine Laute aufgelöst, geschrieben und gelesen. Die auflösende und verbindende (analytische und synthetische) Methode gehen Hand in Hand, Schreiben und Lesen werden vom Schüler mit einander gelernt. Die Diphthonge werden am Schluß und gleichsam als zusammengesetzte Vocale vorgeführt. Die mehrsilbigen Wörter läßt man in ihre Silben zerlegen und diese wie einsilbige Wörter auflösen. Ist das Alphabet auf die bezeichnete Weise vollendet, so haben die Schüler schon einige Fertigkeit im Schreiben und Lesen, und sie werden dann zur Druckschrift geführt, welche sie ohne Schwierigkeit lesen. Auch geht das Schreiben der deutschen Currentschrift leichter vor sich, weil die Hand der Schüler durch die runde lateinische Schrift vorher geübt worden ist." — Scholz schreibt als Schreiblesemethode vor: 1) Aussprechen, Schreiben und Lesen der Stimmlaute (Vocale); a. einfache, deren Dehnung und Schärfung; Doppellaute. b. Schreiben derselben. 2. a. Sprechen, Schreiben, Lesen der Mitlaute (Consonanten) in Verbindung mit Stimmlauten in der Ordnung: n, m, r, v, w; t, k, l, b, d; j, g, z, p; ſ, f, h, ch, ſch; ſt, ß, th, pf, ck. b. Ordnung der Mitlaute nach der Lautähnlichkeit. c. Die Mitlaute als Nachlaute in Silben und Wörtern. 3. Silben und Wörter mit Vor- und Nachlaut (einsilbig, gedehnt, geschärft, mehrsilbig). 4) Silben und

Wörter mit mehrfachen Vor- und Nachlauten. 5) Gleiche Laute, verſchiedene Buchſtaben. 6) Fracturbuchſtaben. —

Neben der Schreibleſemethode geht in der Neuzeit die Jacototſche Methode, die vorzüglich von Seltzſam auf den Leſeunterricht angewandt ward. Sie beginnt beim Leſen nicht mit den einfachſten und ſpeziellſten Elementen, mit den Lauten und Schällen, ſondern mit Redeganzen, wie die Natur ihre Gegenſtände auch nicht theilweiſe, ſondern in ihrer Totalität dem Auge des Kindes vorführt, und der Unterricht in den Gegenſtänden gleichfalls nicht mit einzelnen in ſich unverſtändlichen Theilen, ſondern mit beſtimmten Ganzen anfängt, durch die das Einzelne ſeine Bedeutung erhält. Und ebenſo beginnt das Schreiben mit dem Worte. Der Unterricht im Leſen und Schreiben iſt nach dieſer Methode analytiſch und ſynthetiſch: er lehnt ſich an einen Normalſtoff an; die planmäßige Gliederung beſteht in dem Zerlegen dieſes Lehrſtoffes in ſeine einzelnen Sätze, im lautrichtigen Nachſprechen derſelben, im Auffaſſen der Wortbilder dieſer Sätze, im Zerlegen der Wörter in ihre Silben und Laute, im Kennenlernen der Lautzeichen und im Zuſammenfaſſen dieſer Laute wieder zu Wörtern. — An dieſe Methode knüpft Vogel in Leipzig mit „des Kindes erſtem Schulbuche“ und mit der „Anweiſung“ zu demſelben an. Davon ausgehend, daß die erſte Aufgabe der Elementarſchule iſt, den Thätigkeitstrieb des Kindes zu wecken, zu regeln und ihm eine beſtimmte, feſte Richtung zu geben, findet das Kind in ſeinem Buche Bilder — zuerſt einen Hut. Indem der Lehrer das Bild nennt, zeichnet er es langſam in einfachen Umriſſen mit Kreide an die ſchwarze Tafel vor den Augen der Kinder, worauf er, um das regſte Intereſſe in ihnen zu erwecken, ein Geſpräch über den Gegenſtand einleitet. Darauf nun fordert er die Kleinen auf, den ihnen intereſſant und lieb gewordenen „Hut“ auf ihrer Schiefertafel nachzumalen. Nun hat auch das Wortbild einen für das Kind intereſſant gewordenen Inhalt: der Lehrer ſchreibt dasſelbe in einem Zuge, aber langſam und deutlich an die Wandtafel und ſagt dem Kinde, daß dieſes Wort gleichfalls Hut bedeute: die Schüler ziehen hierauf mit einem Stabe das gezeichnete Wortbild, andere mit ihrer Hand in der Luft nach und machen endlich den Verſuch, dasſelbe auf ihrer eigenen Schiefertafel zu wiederholen. Mit den erſten Schreibübungen iſt die Anleitung zum Leſen der Druckſchrift unmittelbar verbunden, indem das eben geſchriebene Wortbild in den Buchſtaben der Druckſchrift an der Leſemaſchine aufgeſtellt, vom Lehrer und von den Schülern laut

und deutlich nachgesprochen und zunächst wiederum als ein Ganzes aufgefaßt und der Seele eingeprägt wird. Nachdem dieses so weit gelungen ist, daß die Kleinen, wie früher das geschriebene, so nun das gedruckte Wortbild sogleich erkennen und aus mehreren anderen aufgestellten herauszufinden vermögen, beginnt die Zerlegung in einzelne Laute, Silben und Lautzeichen, welches durch ein recht langsames und deutliches Vorsprechen des Wortes nach seinen Grundlauten eingeleitet wird. Mit dem Vocale wird begonnen, an welchen sich die anderen Halblauter anschließen, um ein ganzes Wort zu bilden, dessen einzelne Theile auf diese Weise dem Ohre wie dem Auge des Kindes zum Verständniß gebracht werden. Jedes folgende Wort wird in Lauten und Zeichen mit dem vorhergehenden verglichen und „dadurch das Verständniß der Laute und ihrer Bedeutung ohne große Mühe in kurzer Zeit erreicht" — wie Vogel sagt. „Daß dabei die Lautir- und nicht die Buchstabirmethode in Anwendung gebracht wird, versteht sich von selbst. Das Wesentliche des Verfahrens besteht in der Analysis, zu welcher die Eigenthümlichkeit der Druckschrift die natürliche Veranlassung bietet." — Dieser Methode gemäß verlangt L. Thomas, daß die Denk-, Sprech-, Lese-, Schreibe-, Zeichen- und Gedächtnißübungen im Lesebuche den gemeinschaftlichen Mittel- und Stützpunkt finden, wobei das Kind mit Ablauf des ersten Schuljahres soweit gefördert sein muß, daß es 1) im Lesen leichte, einfache Sätze und selbst kleine Erzählungen mit Leichtigkeit zu bewältigen vermag. Die sichere Einprägung der Normalwörter und ihre Lautverbindung ist hierbei Haupterforderniß, beständige Wiederholung das Mittel. 2) Das Schreiben steht mit dem Lesen in innigster Verbindung, beginnt nach kurzer, elementarer Vorbereitung mit der Niederschrift der Normalwörter, worauf unter Beihülfe des Lehrers mittelst Lautänderung neue, verwandte Wörter geschrieben, auch kleine Sätze, wie sie das Lesebuch enthält, aus Druck- und Schreibschrift übertragen werden. 3) Der Stoff zu den Denk- und Sprechübungen ist gleichfalls in den Normalwörtern des ersten Lesebuches enthalten: sie bezeichnen lauter concrete, den Kindern bekannte und liebe Gegenstände, welche nach Gestalt, Farbe, Vorkommen, Verfertigung, Ursprung, Gebrauch, Stoff 2c. besprochen und durch kleine daran geknüpfte Erzählungen interessant gemacht werden; richtiges, scharf artikulirtes Sprechen in kleinen Sätzen, sowie die Wiedergabe kleiner Erzählungen ist Hauptbedingung.

Schierhorn bietet in seiner wichtigen Schrift „Der Sprachschreiblesеunterricht" eine tiefeingehende und gründliche Geschichte

ſämmtlicher Lehrmethoden. Durch eine ſcharfe, auf gereifte Erfahrung geſtützte Kritik alles deſſen, was die pädagogiſche Forſchung auf beſagtem Gebiete bisher geboten hat, kommt er zu folgendem Reſultate: „Man kann den Leſeunterricht beginnen:

1) Mit dem Leſen und zwar:
   a. Vom Buchſtaben auffſteigend oder ſynthetiſch (Buchſtabenmethode, Lautmethode).
   b. Vom Satze oder Worte abſteigend oder analytiſch (Satzmethode, Wortmethode).
2) Mit dem Schreiben, Schreibleſemethode, und zwar:
   a. Vom Buchſtaben auffſteigend oder ſynthetiſch (Buchſtabenmethode, Lautmethode).
   b. Vom Satze oder Worte abſteigend oder analytiſch (Satzmethode, Wortmethode).
3) Mit dem Sprechen, bei der Sprechübung vom Satze zum Worte und Buchſtaben abſteigend, beim Schreiben und Leſen vom Buchſtaben zum Satze aufſteigend, analytiſch-ſynthetiſches Verfahren, und zwar:
   a. Unter Anwendung der Druckſchrift (Sprachleſemethode).
   b. Unter Anwendung der Schreibſchrift (Sprachſchreibleſemethode).

Es giebt alſo zwei ſynthetiſche Methoden, die Buchſtabir- und Lautirmethode, zwei analytiſche, die Wort- und Satzmethode und eine analytiſch-ſynthetiſche Methode, den Sprachleſeunterricht. Bei jeder dieſer fünf Methoden kann man ſich der Druckſchrift und bei jeder auch der Schreibſchrift bedienen. Die Buchſtabirmethode iſt das mangelhafteſte Lehrverfahren. Die Lautirmethode hatte das Gute, daß ſie die Leſefertigkeit ſicher herbeiführte. Die Jacototſche und Vogelſche Methode ſind als Uebergangsſtufen von großer Bedeutung. Jacotot hat das Verdienſt, daß er die Aufgabe des erſten Leſeunterrichts, Verbindung von Sprechen, Schreiben und Leſen, richtig erkannte und auf die Fehler aufmerkſam machte, welche man begangen hatte; er hatte mehr aufräumend als aufbauend gewirkt. Die Schreibleſemethode hat die Aufgabe gelöſt, wie das Schreiben mit dem Leſen zu verbinden iſt. Die Aufgabe des Sprachſchreibleſeunterrichts iſt es, auch den Sprachunterricht damit in das richtige Verhältniß zu ſetzen. — Die Sprachſchreibleſemethode iſt die Grund- und Urmethode; ſie wird auch die Methode ſein, welche ſchließlich den Sieg über alle anderen davon trägt.“ — Die oben erwähnte Schrift

enthält eine detaillirte Auseinandersetzung des rationellen eclectischen Verfahrens.

Nachdem das Kind Lesefertigkeit erlangt hat, und schon mit dieser Thätigkeit muß das logische Lesen geübt werden. Es besteht, nach Gräfe, darin, daß der Lesende des Inhalts oder der Gedanken von dem, was er liest, während des Lesens sich bewußt wird. Darum muß dem Schüler eine Erklärung des Gelesenen oder des Zulesenden gegeben werden, die, wie Gräfe will, also vorwärts schreiten soll: 1) Verständniß des Wortsinnes, Hervorhebung des Hauptgedankens und Anwendung desselben auf das Leben des Schülers; 2) Gliederung des Lesestückes nach Haupt- und Nebengedanken; Anordnung der Gedanken; 3) Würdigung der im Lesestücke vorkommenden Gedanken nach ihrem Werthe, ihrem Verhältniß unter sich, ihrer Anwendung auf das Leben überhaupt und das des Schülers im Besonderen, endlich in Bezug auf die darin sich aussprechenden Gedanken und Gemüthsstimmungen; 4) Plan des ganzen Lesestücks und Verhältniß der einzelnen Theile zu demselben, Angemessenheit und Schönheit der sprachlichen Einkleidung, wie der Anordnung der Gedanken. — Nach dem Gedankengange und dem Verständniß der Gedanken richtet sich der Vortrag. Gräfe verlangt, daß hierbei alles Regelwerk fern gehalten werde: „Es wird bei dem Schüler am besten durch unmittelbare Anschauung, indem der Lehrer selbst das Lesestück oder einzelne Sätze desselben mit Ausdruck vorliest und der Schüler es nachahmt, diesem angeeignet.“ Das ästhetische Lesen findet nur dann statt, wenn der Lesende die im Lesestück sich aussprechenden Gemüthsstimmungen, wie Freude, Ernst, Trauer, Rührung, Unwille 2c. mitfühlt und durch seine Stimme ausdrückt. „Es setzt dies — sagt Gräfe — ein lebendiges Gefühl, leichte Auffassung des tieferen Sinnes eines Lesestücks, Versenkung in die Gemüthsstimmung des Sprechenden, und ein biegsames Organ voraus, und läßt sich deshalb, zumal von Kindern, schwer lernen, lehren aber eigentlich gar nicht. — Diese höheren Uebungen haben zugleich ein Gefühl und Bewußtsein für die Schätze der klassischen Poesien des Vaterlandes zu wecken. Denn wenn auch die Volksschule die deutsche Litteratur als solche und in besonderen Stunden aus ihrem Lehrplane auszuschließen hat, so soll doch das Lesebuch volksthümliche nationale Lieder von Arndt, Rückert, Uhland, sowie das Volksthümliche aus der Lyrik und Epik (auch einzelne Stellen aus den Dramen) Lessings, Schillers, Goethes enthalten, damit fortan

dieſe Namen auch in den Bauernſtuben gekannt und hochgehalten werden. Aber, Lehrer, koche dabei nur nicht breite Bettelſuppen mit deinen Erklärungen. Lies das Gedicht deinen Schülern vor — ſchön, ganz davon ergriffen; frage dann nach Inhalt, Perſonen, Scenen, Stimmungen und laß dabei einzelne Verſe von der Hoheit deutſcher Sprache und deutſcher Poeſie fallen, und dann — lies noch einmal vor! Nun aber ſchließe die Weiheſtunde und laß die Melodien nachklingen im Gemüthe des Zöglings.“ Lüben: „In gewöhnlichen Volksſchulen kann natürlich nicht von eigentlicher Litteraturkunde die Rede ſein. Aber es muß doch auch in ihnen darnach getrachtet werden, daß den Kindern die Namen Herder, Klopſtock, Leſſing, Bürger, Schiller, Goethe, Th. Körner, Chamiſſo, Alex. v. Humboldt, Jacob und Wilhelm Grimm, Rückert, Uhland, Platen, Hoffmann von Fallersleben ꝛc. nicht weniger geläufig ſind, als die Namen eines Moſes, Joſua, Athniel, Eſud, Samgar, Barak, Debora, Gideon, Jephthah, Simſon, David, Salomo, Jonas, Obadja ꝛc., was am ſicherſten erreicht wird, wenn man die Schulleſebücher darauf anlegt.“

Einen Ausbau und theilweiſe auch eine Correctur der Dieſterwegiſchen Anleitung zur Leſelehre hat Seyffahrt geliefert unter dem Titel: Die Hauptregel der Betonung. Die Abhandlung findet ſich in den Rheiniſchen Blättern (Jahrgang 1869, Heft 6, und Jahrgang 1870, Heft 1).

3) **Der deutſche Sprachunterricht** wurde von dem Auftreten Beckers mit ſeiner philoſophiſchen Sprachforſchung nach einer einfachen Grammatik und getrennt vom Leſeunterrichte gelehrt. Der Schwerpunkt lag in ſyſtematiſch praktiſchen Uebungen, welche an der einen Seite die Spracheinſicht, und damit die Denkkraft überhaupt, an der andern Seite die Sprach- und Darſtellungsfähigkeit entwickeln ſollten und wirklich entwickelten. Die beſten praktiſchen Uebungsbücher wurden von Dieſterweg und Scholz geliefert. Da bemächtigte ſich der Beckerſche Einfluß der Schule; man fing an, ſeine Werke zu populariſiren, die Reſultate ſeiner Forſchungen für die Schule zuzuſchneiden. Wurſt und Honcamp waren am erfolgreichſten nach dieſer Seite hin thätig. Das ſprachliche Erkennen, alſo das formale Element, trat in den Vordergrund, das Können in den Hintergrund. Die Vorläufer der Reaction, welche auf ſtaatlichem und geiſtigem Gebiete 1850 ihren Culminationspunkt erreichte, wußten ihren Dolch in dieſe wunde Stelle hinein zu bohren und klagten den deutſchen Sprachunterricht der abſtrakten

unfruchtbaren Richtung an, welche die Sprachentwicklung störe, den Geist der Kinder durch zu frühzeitige Reflexion abnutze, die Uebermacht der letzteren fördere und eine krankhafte Selbstbeobachtung erzeuge. Wackernagel verwarf allen grammatischen Unterricht, Otto Schulz suchte in gemäßigter Weise die Schulgrammatik zu vereinfachen und das Können wiederum zu betonen. Die Otto Kellnersche Partei ging aus dem Kampfe als Siegerin hervor. Sie will folgende Grundsätze befolgt wissen: Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht; inhaltsleere Sätze werden nicht gebildet, sondern das Lesebuch oder einzelne Lesestücke bilden den Kern-, Mittel- und Brennpunkt des gesammten Sprachunterrichts; die Grammatik ist nicht Zweck, sondern Mittel, die Denkkraft am Erkennen des Gesetzmäßigen zu üben, zum allseitigen Verständnisse des Lesebuchs zu führen, die Lehre von der Orthographie, Interpunktion eine sichere Grundlage zu geben. — Mit der Behandlung der Grammatik als Mittel näherte sich diese Partei wieder der vorbeckerschen Periode, desgleichen mit der Verwerfung der inhaltslosen Sätze. Neu erschien nur die Erhebung des Lesebuchs zum Mittelpunkte des gesammten Unterrichts im Deutschen. Aber gerade diese bildete die Achillesferse des ganzen Strebens. Es begann die Zeit der Zergliederung, Zertretung und Zerquetschung guter litterarischer Produkte, die chemische Zersetzung der Rose in Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff und Kohlenstoff, gegen die sich die Logik und die Aesthetik gleich stark empörten. Aus dem grammatischen Material, wie solches von dem nicht nach sprachlichen Gesichtspunkten geordneten Lesebuche zufällig geboten wurde, entstand ein Sammelsurium, und durch die Breite der Behandlung wurde dem Schüler der Geschmack an der Schönheit gründlich ausgetrieben. Und das nannte man wohl gar Gemüthsbildung! Die Verwirrung und Verirrung stieg immer mehr, und die Klagen über den mangelhaften Erfolg des deutschen Unterrichts sind noch heute allgemein. Indessen sind mit der Erkenntniß des Uebels bereits auch die Mittel zu seiner Abhülfe gegeben. Man muß dem Wesen nach zu dem Standpunkte eines Diesterweg und Scholz zurückkehren, ohne in die Einseitigkeiten derselben zu verfallen. Der Leseunterricht muß wieder als ein selbständiger Unterricht zu seinem Rechte gelangen: aber er soll im Sinne Kellers reichliche Gelegenheit zu mündlichen Sprach- und Sprechübungen bieten, welche den schriftlichen vorausgehen müssen und nicht minder wichtig sind, als diese: er muß ferner Sprachmaterial und Sprachformen in den unentwickelten Geist

hinüberbringen. Die Grammatik muß in einer möglichst einfachen Gestalt, aber systematisch auftreten. Der Gang von der sprachlichen Erscheinung zum sprachlichen Gesetze ist beizubehalten, weil er dem Geiste der heutigen Pädagogik mit seinem Principe der Entwicklung überhaupt entspricht; aber die Anordnung der Lesestücke und Redetheile muß von der Grammatik dictirt werden. Endlich ist der Accent überall auf das Können zu setzen und dem Schüler ein systematisches Uebungsbuch in die Hand zu geben. Der Berliner Lehrer Engelien hat mit seinen Uebungsbüchern bereits den richtigen Weg betreten. Die für sprachliche Zwecke ausgewählten Lesestücke sind im Uebungsbuche selbst vorhanden und die Anordnung des ganzen Materials nach concentrischen, immer erweiterten Kreisen entspricht der Natur des jugendlichen Geistes und erhebt zugleich die Wiederholung zur Mutter des Studirens. Fr. Harder huldigt in seiner kleinen Schulgrammatik ebenfalls den vorstehenden Grundsätzen; nur läßt er im Gegensatze zu Engelien die analytische Weise gänzlich fahren. Wie Diesterweg und Scholz läßt er zunächst üben und knüpft an die Uebungen die Lehren der Grammatik. An praktischem Werthe überragt seine Leistung die seiner Vorgänger.

In Bezug auf Rechtschreibung sind die deutschen Lehrer darin mit einander einig, daß der Unterricht derselben mit dem ersten Schreibunterricht beginnen muß. Während aber die eine Partei (Diesterweg) den orthographischen Unterricht auf das Gehör stützt und verlangt, daß der Schüler dabei alles, was er thut, mit Bewußtsein thue, daher zuerst angeleitet werden soll, wohllautend rein zu sprechen und demnächst fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute, um dann nach Einsicht die orthographischen Uebungen zu beginnen; verlangt die andere Partei (Bormann, Gräfe, Kellner 2c.) das Rechtschreiben durch das Auge zu lehren, d. h. durch lange fortgesetztes genauestes Abschreiben, wobei als Hauptgrundsatz festgehalten werden soll: Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falsch geschriebenes Wort sieht, präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiß ein und verhilf ihm zu den Fertigkeiten, diese Wortbilder schriftlich darzustellen. Curtmann stellt folgende Reihenfolge der Uebungen auf: 1) Wörter, wo Laut und Zeichen übereinstimmen. 2) Unterscheidung des nahe Verwandten der Aussprache nach. 3) Doppelzeichen für den einfachen Laut. 4) Mehrfacher Laut bei einem Zeichen. 5) Dehnung und Schärfung. 6) Stamm- und Bildungssilbe. 7) Zusammengesetzte Wörter. 8) Große Anfangsbuchstaben.

9) Silbenabtheilung. 10) Eingebürgerte Fremdwörter. 11) Die übrigen Fremdwörter. 12) Zweifelhafte Orthographie, Conventionelles. Gräfe vertheilt die orthographischen Uebungen in den Lese- und Schreibunterricht und läßt sie bei den übrigen Lehrgegenständen gebührend berücksichtigen. Er verlangt folgenden Stufengang: Abschreiben aus dem Lesebuche, in der Schule und zu Hause; — Aufschreiben des Auswendiggelernten aus dem Kopfe; — Aufschreiben eigener Gedanken; — Dictandoschreiben. Zu beachten ist nach ihm dabei: 1) Der Stoff der Rechtschreibeübungen sei dem Schüler schon durchs Lesen bekannt. 2) Jeder Schüler werde zunächst angehalten, in dem, was er geschrieben, die Fehler selbst zu verbessern, indem er angewiesen wird, seine Schrift mit dem ab-, auf- oder nachgeschriebenen Stücke Wort für Wort zu vergleichen. 3) Der Lehrer beauftrage die besseren Schüler mit der Durchsicht der Hefte schwächerer, worauf der Lehrer die Hefte nach und nach durchsieht, die vorgekommenen Fehler auf einem Blatte sich notirt und nach diesem in der Klasse mündliche Correctur vornimmt. Die Interpunktionslehre will Gräfe gleichfalls durch die Praxis eingeübt wissen. „Wenn die Schüler beim Lesen auf die Unterscheidungszeichen aufmerksam gemacht, später bei dem Dictandoschreiben in der Setzung des Punktes, des Frage- und Ausrufezeichens, des Komma, des Semikolon und Kolon durch Hinweisung auf die Gliederung der Gedanken eines ganzen Stückes oder einzelnen Satzes nach und nach geübt, und dazu noch gelegentlich mit einigen äußerlichen Regeln bekannt gemacht werden: so dürften sie ohne große Schwierigkeit die richtige Zeichensetzung in dem, was sie selbst niederschreiben, beobachten lernen.

Ueber die deutschen Aufsatzübungen sagt Diesterweg: „Unreifen Menschen, wie Kinder bis zum 14. Lebensjahre sind, muß man zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dies geschieht durch das Lesebuch, durch gründliche, sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke, durch unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben ꝛc. Kellner fordert: Der Lehrer giebt Stoff und Form zu den Stilübungen, der Schüler giebt beides wieder; — der Lehrer giebt den Stoff, der Schüler die Form oder Einkleidung; — endlich bearbeitet der Schüler ein Thema selbständig. — Gräfe verlangt: 1) Bevor die Kinder durch den mündlichen Unterricht des Lehrers nicht im Sprechen ziemlich geübt sind und nicht schon einigen Reichthum an Sachkenntnissen und Gedanken sich angeeignet haben, sind keine

Uebungen im Gedankenschreiben anzustellen. 2) Von Zeit zu Zeit lasse der Lehrer das in der Religion, Geschichte, Geographie 2c. Gelehrte und Gelernte niederschreiben; besonders genau durchgelesene Fabeln, Erzählungen und Beschreibungen aus dem Lesebuche. 3) Die Anfertigung ganz freier schriftlicher Aufsätze beschränkt sich in der Volksschule auf leichte Briefe, Anzeigen, Schuldscheine, Rechnungen, Quittungen, Verträge. Der Inhalt der Briefe werde nur aus dem Gedanken-, Lebens- und Erfahrungskreise des Kindes genommen, und über freundschaftliche und ganz einfache Geschäftsbriefe gehe man nicht hinaus. Die Schüler in die Anschauungen, Gedanken und Lebensverhältnisse Erwachsener sich hineindenken lassen, heißt zu viel verlangen, sie gar veranlassen, Empfindungen und Gefühle, die sie nicht haben, in Gratulations- und Condolenz-Briefen auszudrücken, ist offenbar nachtheilig. —

4) **Beim Schreibunterricht** ordnet die Pestalozzische Schule die Buchstaben nach ihrer Einfachheit und der Ableitung von einander, wobei sie auf die Merkmale der einzelnen Gestalten aufmerksam macht. In neuerer Zeit nimmt sie das Tactschreiben zu Hülfe, wobei jeder Buchstabe in zwei Zeitmomenten geschrieben wird, die ganze Klasse bei „Eins" den Haarstrich und bei „Zwei" den Grundstrich zieht: es wird dabei das Schnellschreiben gefördert und das Zuschnellschreiben verhindert, in die ganze Thätigkeit der Klasse kommt Gleichmäßigkeit und regeres Leben, und die der Langsamkeit und Träumerei sich hingebenden Schüler werden mit fortgerissen. Die amerikanische Methode, nach ihrem Erfinder Carstair die Carstairsche genannt, bezweckt mit möglichster Schnelligkeit und auf dem kürzesten Wege das Schreiben zu lehren: sie verwirft alle Hülfslinien, übt von vornherein Bogen und Schwunglinien erst in der Luft, dann auf dem Papier, bringt auf Handfertigkeit, zergliedert die Buchstaben nicht, sondern sucht Aneignung und Ausbildung der Geschäftshand. — Die ersten Uebungen des Schreibens werden auf der Schreibtafel, die späteren auf dem Papier gemacht. — Beim Beginn des Schreibens muß auf richtiges Sitzen, auf Haltung des Körpers und der Feder gesehen werden. Von der Haltung des Körpers sagt Mädler: „Der Schüler sitze nicht gebückt, sondern mit sehr mäßig vorwärts geneigtem Oberleibe grade vor dem Schreibebuche. Der rechte Unterarm liegt etwas über die Hälfte auf dem Tische, etwa zwei Hände breit vom Leibe entfernt: der linke Arm liegt bis zum Ellbogen auf dem Tische, die linke Hand ruht auf dem Papier. Die Schultern müssen gleich

ſtehen, das Papier kann 15—20 Grad ſchräg liegen. Die Hand und der fünfte Finger werden nur leiſe aufs Papier gelegt, daß ſie während des Schreibens leicht fortgeſchoben werden können. Die Finger, welche die Feder halten, müſſen eine gewölbte, nicht ſpitz zugekniffene Lage annehmen. Die Feder iſt oberhalb des Ausſchnittes anzufaſſen und darf nie gewaltſam aufs Papier gedrückt werden." Nachdem die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels exercirt iſt, übt man die horizontale, die verticale Bewegung, die diagonale ſchiefe Linie, Wellenlinie, Oval- und Bogenlinie — erſt in der Luft, dann auf der Schiefertafel. Die Uebungen der Buchſtaben beginnen mit: c, n, m, ü, u, e; dann: o, a, ö, ä, r, v, w; nachher: l, b, d — t, k — s; ſpäter: j, p, g, y — þ, ȝ — z; endlich: ſ, f — ſt, ß, ff, fl — h, ch. Die großen Buchſtaben theilt Mädler ſo ab: zuerſt das einfache Oval (O, A, Q, G), dann das Oval in umgekehrter Lage ohne Schleife (V, X, Y, Z) und mit der Schleife (S, R, N, M, W), hierauf die Wellenlinie (J, K, C, L, B, K, H) und endlich die einſam ſtehenden (D, T, P, U, E).

5) Die Aufnahme des **Zeichnens** als Unterrichtsgegenſtand der Volksſchule iſt eine Folge der Principien Peſtalozzis. Die Philanthropiniſten wollten zwar auch das menſchliche Auge in einem Elementarcurſus des Zeichnens üben und bildeten in dieſer Abſicht geometriſche Figuren; aber erſt ſeit dem Vorgehen des Peſtalozzianers Peter Schmid hat ſich das Zeichnen zu einer wirklich geiſtbildenden Disciplin erhoben. Im Laufe ihrer pädagogiſchen Entwicklung iſt das bloße Copiren der Figuren als etwas Geiſtloſes und darum den Geiſt nicht Entwickelndes und dabei auch nicht einmal nach der praktiſchen Seite hin Fruchtbringendes verworfen worden. Man huldigt allgemein einer Anſicht, die von W. Stier alſo ausgeſprochen worden iſt: „Die Kunſt des Zeichnens wird vornehmlich gewonnen durch Erlernung der Kunſt, Formen und Schärfe und Genauigkeit zu beobachten oder überhaupt zu ſehen. Wer dieſe Kunſt erlernt hat, dem folgt die Hand ſehr bald. Das Zeichnen iſt demnach ſeiner weſentlichen Tendenz nach weniger eine mechaniſche Uebung als ein Handexercitium — als welches dasſelbe zumal in den größeren deutſchen Kreiſen gedacht und in dieſem Sinne gewöhnlich tractirt wird — ſondern es iſt vorwiegend eine Gymnaſtik des Geiſtes, bei welcher die Beobachtung, der Verſtand, die Phantaſie und das allgemeine Formgefühl in gleicher Weiſe in Anſpruch genommen und geſchult werden. In dieſem Sinne gefaßt

und mit der Jugend gehandhabt, gehört das Zeichnen zu den wichtigsten allgemeinen Bildungsmitteln des Geistes." — Peter Schmid bahnte eine Reformation des Zeichenunterrichts an. Er ließ nach Holzkörpern zeichnen und gab 1830 eine theoretisch-praktische Anleitung, bestehend aus 23 Tafeln, heraus. Leider gelang es seinem Einflusse nicht, das geistlose Copiren ein für allemal zu verdrängen. Von größeren Wirkungen waren die Bemühungen der Brüder Ferdinand und Alexander Dupuis in Paris. Sie gründeten daselbst 1835 eine Zeichenschule für Lehrlinge und Handwerker und schufen zum Zwecke der Hebung ihres Unterrichts eine Reihe Modelle, welche ein stufenweis geordnetes, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitendes Ganzes bildeten, construirten auch zweckmäßige Vorrichtungen zur Aufstellung der Modelle. Die erste Abtheilung dieser Modelle besteht aus Drahtfiguren, die weiß gefärbt und so gemacht sind, daß z. B. der Würfel durch seine 12 Kanten dargestellt wird. Die zweite Abtheilung enthält massive Holzkörper: Würfel, Säule, Pyramide, Kegel 2c., die den Zweck haben, die perspektivische Auffassung und Darstellung zu befestigen und den Schüler mit den Elementen der Licht- und Schattenlehre bekannt zu machen. Die dritte Abtheilung enthält Gipsmodelle, die nach den verschiedenen Fächern des Zeichnens in Unterabtheilungen zerfallen, von denen für Schulzwecke besonders die Landschaftsmodelle, die Köpfe und die Ornamente zu erwähnen sind. — Eine sehr einfache und zweckmäßige Reihe von Modellen hat Friedrich Heimerdinger gegeben. In einer Anleitung (die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg 1857) zum Gebrauch der von ihm construirten körperlichen Gestaltungen spricht er sich über die Bedeutung und den Zweck des Zeichenunterrichts aus. Das Zeichnen nach Drahtmodellen wird widerrathen, da es nicht so sehr die Aufmerksamkeit und das Nachdenken schärfe, wie das Aufsuchen der Durchsichten bei undurchsichtigen Körpern. Als Vorbereitung für das Körperzeichnen empfiehlt Stuhlmann das Zeichnen nach den von ihm entworfenen Wandtafeln. Er knüpft in seinem Ganzen an das Fröbelsche Netzzeichnen an, welches die Erfindungsgabe der Kinder anregen und entwickeln und dieselben befähigen soll, auf Grund des Gesetzes der Vermittlung der Gegensätze schöne Formen aus sich heraus zu schaffen. Der Zeichenunterricht wird einen erhöhten Aufschwung durch einen Erlaß des landwirthschaftlichen Ministeriums in Preußen erhalten. In demselben wird hervorgehoben, daß die deutsche Industrie in

Betreff der Formenschönheit und des äußerlich Geschmackvollen hinter ausländischen Leistungen zurückgeblieben und das Uebel nur durch vielfältige Errichtung von Zeichenschulen zu bekämpfen und zu beseitigen sei. In diesen Schulen soll der Erfindungsgeist besonders angeregt, also auf das Construiren neuer schöner Formen besonders Gewicht gelegt werden, so daß die Fröbelschen Principien, welche er auf den ersten Zeichenunterricht angewendet wissen will, zur allgemeinen Geltung gelangen. In Gewerbeschulen und den Fortbildungsanstalten für Handwerker nimmt der Zeichenunterricht überall einen hervorragenden Platz ein. Möchte er auch in unseren Volksschulen endlich zur völligen Geltung gelangen! Die allgemein anerkannte Wichtigkeit des Zeichenunterichts rechtfertigt die Herausgabe von Monatsblättern zur Beförderung desselben, welche von H. Troschel in Berlin unternommen ist. — Für die Volksschule stellt Lüben folgende Reihenfolge beim Zeichenunterrichte auf: Tactmäßiges Ziehen gerader Linien in verschiedenen Richtungen; genaues Zeichnen gerader Linien; unterbrochene Linien und deren Theilung; Bildung der Winkel, Dreiecke, Vierecke, Rauten und Compositionen aus diesen Elementen; Zeichnen nach mathematischen Figuren, die aus Pappe geschnitten sind; geradlinige Aufrisse, krummliniges Zeichnen; Zeichnen nach getrockneten Blättern; Nachzeichnen, Verzieren und Erfinden von Vasen 2c. Den Lehrgang ordnet er in acht Stufen: 1) Gerade Linie, Winkel, geradlinige geometrische Grundformen und Compositionen; 2) geradlinige Aufrisse nach Zeichnungen und nach der Natur; 3) einfache Bogenlinien und Verzierungen durch dieselben; 4) krummlinige Aufrisse; 5) Zeichnen mit der Feder: Blumen, Thiere, leichte Landschaften; 6) geometrische Constructionen mit Zirkel und Lineal. 7) Naturzeichnen und 8) Schattiren mit schwarzer Tusche und Sepia. Hentschel verbindet elementares und angewandtes Zeichnen. Die erste Stufe bildet nach ihm das Elementarzeichnen mit Versuchen im Copiren und Erfinden; die zweite freies Handzeichnen in seiner Anwendung auf wirkliche Gegenstände mit Copiren, geometrisches Naturzeichnen und Erfinden; die dritte Reißen; die vierte Perspective.

6) Den **Gesangunterricht** in den Volksschulen hob zuerst der Pestalozzianer Nägeli auf eine höhere Stufe. Er zerlegte den Gesang in seine Elemente (Rhythmik — Länge und Kürze der Töne —, Melodik — Aufeinanderfolge hoher und tiefer Töne —, Dynamik, Stärke und Schwäche der Töne) und Urelemente (Tact, Länge und Kürze, Höhe und Tiefe), um an ihnen in systematischer

Stufenfolge den Geſang mit Hinzunahme des Textes zu üben; erſt nachher kam Liederſingen. Natorp dagegen übte elementares und Liederſingen neben einander, indem er elementare Gruppen zu kleinen Muſikſätzen mit untergelegtem Texte verband und die Ziffern an die Stelle der Noten ſetzte. Hentſchel fordert einen elementaren und einen Liedercurſus neben einander, ſo daß jede Lehrſtunde, und zwar während der ganzen Schulzeit, in zwei Hälften getheilt wird. Vertreter der ſynthetiſchen Methode, die von den Elementen aufſteigt und das Gewonnene unter Beifügung von Textworten in Sätzen und Liedern verwerthet, ſind: Sering, Anleitung ꝛc., Schäublin, Geſanglehre, Ranke, kleine Geſanglehre, Honcamp, Elementariſche Geſangübungen. Rudolph Lange geht analytiſch zu Werke, indem er unmittelbar an das Lied anknüpft. Sering behandelt im erſten Curſus das Singen nach dem Gehör; — im zweiten: a) Einfache rhythmiſche Uebungen (mit Lieder). Achtel und Sechzehntel; punktirte Halbe und Viertel; — b) einfache dynamiſche Uebungen; c) einfache melodiſche Uebungen: die Töne c d e f und g a h c; die C-Dur-Tonleiter; Erweiterung der Tonleiter (überall Lieder); d) erweiterte rhythmiſche und dynamiſche Uebungen; e) erweiterte melodiſche Uebungen. — Gräfe faßt den ganzen Geſangunterricht der Volksſchule als einen Liedercurſus auf, bei dem die unentbehrlichen einfachen und mehr theoretiſchen Uebungen nach und nach eingeſchoben werden. Er verlangt zuerſt Gehörſingen, nachher Singen nach Tonzeichen (der Streit, ob Noten oder Ziffern als Tonzeichen zu wählen ſind, iſt für die erſteren entſchieden). Das Singen nach dem Gehör bleibt ſtets Hauptſache, und die Notenkenntniß darf nur als ein Unterſtützungsmittel des Gehörſingens angeſehen werden; die Schüler ſollen durch die Noten nur in den Stand kommen, im allgemeinen zu wiſſen, ob und in welchem ungefähren Abſtande ein Ton höher oder tiefer iſt, als der vorhergehende. Auf richtige und deutliche Ausſprache des Textes iſt ſorgfältig zu achten. Das Choralſingen iſt in der Volksſchule die Hauptſache; von weltlichen Liedern ſind ſolche zu wählen, die Heiterkeit und Freude überhaupt mit Beziehung auf die Natur oder beſondere Zeiten ausdrücken, Vaterlandslieder, Volkslieder, d. h. nicht ſolche, welche aus älterer Zeit herſtammen, jetzt aber vom Volke nicht mehr gekannt werden, ſondern ſolche, die entweder jetzt ſchon im Munde des Volkes ſind, oder doch nach Inhalt und Melodie verdienen, in den Mund des Volkes zu kommen. — Bei Geſangunterricht muß immer von neuem in

Erinnerung gebracht werden, daß die Musik die eigentliche Kunst der Seele ist und daß, wie der Italiener Tosi gesagt hat, für den Sänger der größte Lehrer das Herz bleibt.

7) **Das Rechnen** ist durch die Pestalozzische Schule auf die concrete Grundlage lebendiger Anschauung gepflanzt: Pestalozzi ließ wirkliche Dinge, Striche, Steinchen zählen, mit ihnen operiren, d. h. zusammenzählen und wegnehmen, vervielfachen und theilen; doch mechanisirte er wiederum das Rechnen durch seine Anschauungstabelle, welche die Maßverhältnisse veranschaulichen sollte. Diesterweg behandelte dann das Zifferrechnen wie Kopfrechnen. Das Rechnen soll nach ihm von der untersten Klassenstufe bis in die oberste reichen, denn durch Kenntniß der Zahl soll nicht nur Bildung fürs praktische Leben, sondern auch allgemeine Geistesbildung gewonnen werden. Darum sind beim Rechenunterricht folgende Vorschriften zu beobachten: 1) Erst Erkenntniß, dann Uebung, dann Anwendung. 2) Aus klarer Anschauung durch Beispiele muß der Schüler die Regel finden und bestimmt ausdrücken. 3) Jedes Neue wird erst für sich betrachtet, ehe man es mit Dageweſenem combinirt. 4) Jedes Erkannte muß bis zu fertiger Anwendung geübt werden. 5) Das Rechnen mit reinen und benannten Zahlen muß stets mit dem angewandten Rechnen verbunden sein. 6) Erst Kopfrechnen, dann Zifferrechnen. 7) Hauptsache ist Einübung des Zehnergesetzes, welches das Kopfrechnen erst möglich macht. 8) Das angewandte Rechnen benutze nur die gebräuchlichsten Maße und Münzen. 9) Jeder Schüler muß den Gang der Entwicklung deutlich und bestimmt anzugeben verstehen. 10) Am Schluß einer Uebungsstufe kann man die Schüler nach ihren Leistungen versetzen. 11) Auf der ersten Stufe übe man die Zahlen von 1—10 durch alle Species und Beziehungen in reinen und benannten Zahlen und Anwendungen. Dann verfährt man auf der folgenden Stufe eben so mit 10—20, auf der dritten mit 20—100, wo man noch Multiplication und Division fleißig übt. Die vierte Stufe kann bis 100,000 gehen. Nun nehme man größere Anwendungen: Resolviren, Reduciren, Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen, praktische Aufgaben aus der einfachen und zusammengesetzten, geraden und umgekehrten Regeldetri, Zins-, Rabatt- und andere Rechnungen. Die Aufgaben sind aus dem praktischen Leben ohne Kunststückmacherei. Hentschel ordnet den Stufengang im Rechnen also: 1) Die Zahlen von 1—10 (Benennen, Schreiben und vier Speciesübungen); 2) die Zahlen von 10—100 in gleicher Stufenfolge; 3) die Grund-

rechnungsarten in größeren Zahlen, und 4) dieſelben in mehrfach benannten Zahlen (Reſolviren, Reduciren, Addiren, Subtrahiren, Multipliciren, Dividiren, Regeldetri). Dann: einfache Bruchrechnung, Gleichnamigmachen der Brüche, Brüche mit ungleichbenannten Zahlen. Den Schluß jeder dieſer drei Stufen bilden Regeldetri-Exempel. Nachher folgen: Kettenrechnung, Zins-, Termin-, Abzugs-, Geſellſchafts-, Miſchungs-, Flächen- und Körperrechnung. Gräfe giebt dazu noch folgende praktiſche Rathſchläge: 1) In der Volksſchule nützt es zu nichts, wenn zu große Zahlen für die Aufgaben gewählt werden. 2) Das Geſetz, wonach die Zahlen mit Ziffern bezeichnet werden, muß den Schülern völlig klar werden. 3) Es iſt ein Wahn, wenn manche fordern, daß der Schüler auf keiner Stufe etwas bloß mechaniſch lernen und üben ſoll. — Der Rechenunterricht hat drei Seiten: 1) Anſchauungsrechnen; 2) Denkrechnen (Kopfrechnen oder elementares Rechnen); 3) mechaniſches und techniſches Rechnen (Zifferrechnen). Grube beginnt das Rechnen mit einem allſeitigen Anſchauen der Zahl; läßt für den Curſus der Anſchauung gar keinen Unterſchied zwiſchen Kopf- und Zifferrechnen zu, weil beides Denkrechnen iſt; reiht der durch Striche anſchaulich gemachten Zahl die Ziffer als ein entſprechendes Zeichen unmittelbar an; ſucht das reine Rechnen mit dem angewandten in einen organiſchen Zuſammenhang zu bringen, weil eine Zahl erſt dann gründlich angeſchaut iſt, wenn man ſie in ihrer Nacktheit und in dem Gewande ihrer Anwendung zugleich betrachtet hat. —

8) **Die Geometrie** oder Raumgrößenlehre ward von Peſtalozzi, oder vielmehr von ſeinem Schüler Joſ. Schmid dem Anſchauungsunterricht vorausgeſandt, wobei alle Elementarformen und Elementarbegriffe behandelt wurden. Dieſe Einſeitigkeit wollte Türk corrigiren, indem er in dialogiſcher Form erſt die Entſtehung der Figuren aus geraden und krummen Linien zeigte und dann die geſchloſſenen Figuren behandelt. Mehr zu Anſchauungen verarbeitete Harniſch die Geometrie, indem er von wirklichen Körpern, von Kryſtallen, ausging. Dieſterweg beginnt mit dem Anſchauen und Betrachten der Körper, verbindet damit Darſtellungen und Nachbildungen, entwickelt durch Combination und Induction Begriffe und vereinigte Theorie und Praxis. Curtmann verweiſt die elementare Geometrie an den Anſchauungsunterricht und beginnt die Geometrie ſelbſt nicht vor dem 12. Jahre; dabei verwirft er Linien, Flächen ꝛc. nicht als unelementar, ſondern beſpricht ohne Unterſchied, Geſtalt und Größe nahe liegender Dinge, wobei Linie, Winkel,

Höhe, Richtung 2c. kennen gelernt werden. Die folgende Stufe ist dann die technische Nachbildung: aus Punkten macht das Kind Linien von verschiedener Richtung und Lage; ferner Winkel, Figuren und Vierecke. Hierauf werden Uebungen im Vergleichen und Messen angestellt, und nun erst beginnt der eigentliche geometrische Cursus, wo Zirkel und Lineal gebraucht werden. Gräfe giebt der Volksschule als Lehrstoff: Die Eigenschaften der geraden Linie (Winkel, Parallellinien, Dreieck, Viereck, Kreis, Vieleck), die wichtigsten Sätze über die Aehnlichkeit der Figuren, die Abhängigkeit des Flächenraumes der Dreiecke und Parallelogramme von der Grundlinie und Höhe; die gewöhnlichen Fälle der Ausmessung und Berechnung geradliniger Figuren, des Kreises und seines Verhältnisses zu regelmäßigen Figuren: die einfachsten Fälle der Ausmessungen von Entfernungen und Flächen auf dem Felde, sowie der Oberfläche und des körperlichen Raumes der Körper. Dabei kein strenger systematischer Zusammenhang; keine streng geometrische Beweisart: „Die Richtigkeit der Lehrsätze und der Auflösung der Aufgaben ist auf anschauliche und populäre Art zu begründen durch den Augenschein, wo schon dieser eine ausreichende Ueberzeugung zu begründen vermag, und durch Vereinfachung der strengeren Beweise, wenn dadurch auch die wissenschaftliche Schärfe verloren geht." —

9) **Die Naturwissenschaft** ist in ihren einzelnen Theilen als Naturgeschichte (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie), als Physik und Chemie, erst in neuester Zeit Unterrichtsgegenstand der Volksschule geworden, oder soll es vielmehr erst werden, wenn auch in der Volksschule nie alle einzelnen Zweige abstract getrennt und abgesondert behandelt werden dürfen. Ueber die Methode ordnet Lüben Folgendes an: 1) Man beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe sie an die der fernen Länder. 2) Man beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt und Eigenthümlichkeit sich auszeichnen und hebe den Einfluß derselben auf die Menschenwelt hervor. 3) Man beginne mit den Pflanzen, weil sie einfacher sind als Thiere, viele ihrer Organe nach außen gerichtet und ihre Theile scharf vom Ganzen getrennt sind. Außerdem können sie in hinreichender Anzahl herbeigeschafft, und ihr ganzer Lebenslauf schnell übersehen werden. 4) Die Curse müssen Erweiterungen des Elementarstoffes sein, so daß jeder Cursus alle drei Reiche umfaßt und durch irgend ein Exemplar eine Gruppe aus jedem der Reiche repräsentiren wird. Man beginne mit dem einzelnen Naturkörper, lasse ihn be-

trachten und beſchreiben, und zwar erſt als Ganzes und dann ſeine Theile.

In der **Naturgeſchichte** ging man früher vom Allgemeinen zum Beſonderen, gab zuerſt eine Ueberſicht des Syſtems und ſtieg nachher von den Klaſſen zu den Ordnungen, Gattungen und Arten nieder. Nachdem die Anſchauung als Princip der geiſtigen Entwicklung erkannt war, ging man vom Beſonderen zum Allgemeinen, von den Arten zu den Gattungen, von den Gattungen zu den Ordnungen und Klaſſen: man fängt mit einzelnen vorzüglichen Naturkörpern der Heimat an und ſchließt an dieſe die der fernen Länder; man führt dem Schüler die Naturkörper ſelbſt vor und läßt ſie mit eigenen Augen betrachten; erſt nach Beendigung dieſes Anſchauungsunterrichtes folgt eine Gruppirung der einheimiſchen Naturalien, um dann fremde durch künſtliche Anſchauungen nahe zu bringen und endlich die eintheilende Ordnung zu verfolgen und das innere Leben zu betrachten (Lüben, Eichelberg ꝛc.). — Als Schluß iſt nach Lüben noch eine Pflanzen- und Thierphyſiologie zuzufügen und zunächſt an einzelnen Pflanzen die Entwicklung und das Leben eines Organismus anſchaulich zu machen. —

Die Anthropologie iſt — nach Schmidt — der wichtigſte und nützlichſte aller Wiſſenszweige, und kein Erzieher ſoll wagen, ohne Kenntniß des Menſchen, der leiblichen und geiſtigen Natur nach, ſeinen Zögling der Welt zu übergeben und zu überlaſſen. „Iſt dem Körper, dem Geiſt und der Außenwelt“ — ſagt Combe — „vom Schöpfer eine beſtimmte Beſchaffenheit verliehen, und erzeugen ſie in ihrer Einwirkung auf einander nach feſtgeſetzten Principien Glück oder Unglück für den Menſchen; geht dieſer Prozeß unwandelbar, unbeugſam und unaufhaltſam fort, der Menſch mag ihn beachten, oder nicht: ſo iſt klar, daß die eigentliche Grundlage nützlicher Kenntniſſe in einer Bekanntſchaft mit dieſen natürlichen Anordnungen beſtehen und die Erziehung genau in demſelben Grade werthvoll ſein muß, wie ſie Belehrung dieſer Art verſchafft, und die Vermögen gewöhnt, derſelben gemäß zu handeln.“ Und dennoch iſt bis in die Neuzeit herauf der Vorwurf gerecht, den Pascal machte, als er ſprach: „Ich habe mich lange mit dem Studium der abſtracten Wiſſenſchaften beſchäftigt. Daß ich ſo wenig Leute fand, mit denen ich mich darüber unterhalten konnte, war mir befremdend. Als ich das Studium der Menſchen begann, ſah ich, daß die abſtracten Wiſſenſchaften dem Menſchen entfernter liegen und daß ich bei ihrer Verfolgung mehr von meiner urſprünglichen

Natur abkam, als diejenigen, welche diesen Wissenschaften fremd blieben. Ich vergab ihnen. Ich glaubte wenigstens bei dem Studium des Menschen Gefährten zu finden, weil diese Wissenschaft ja den Menschen selbst betrifft. Ich irrte mich. Es giebt noch viel weniger Menschen, welche den Menschen studiren, als solche, welche Mathematik treiben." — In der Anthropologie ist — nach Schmidt — von der Gliederung des äußeren Organismus zur innern Thätigkeit der Systeme, auch des Geistes, überzugehen, mit steter Anwendung auf Gesundheit, auf Kenntniß des eigenen Ich und auf Menschenkenntniß, so daß der Zögling mit gehöriger Achtung vor dem Wunderbau seines Organismus aus dem Unterrichte geht, und ihm der Weg geöffnet wird, sich ein sicheres psychologisches Urtheil und Tact im Umgange mit anderen Menschen zu erwerben. Zuerst lernt das Kind die einzelnen Theile des Leibes, die es anschaut, benennen und in ihrer hauptsächlichsten Gliederung kennen. Nachher werden ihm die inneren Theile, Magen, Herz, Hirn 2c. beschrieben, und in guten Abbildungen vorgeführt. Nachdem so die Organe erkannt, werden der Verdauungs-, Blut- und Athmungsproceß in ihrer Entwicklung nebst ihrer Thätigkeit und ihren Nahrungsmitteln anschaulich gemacht und die wichtigsten Gesetze der Diätetik darangeknüpft. Es geht sodann zur Beschreibung der Sinnes- und Bewegungsorgane und ihrer Cultur. Zuhöchst wird das Nervensystem nebst den Geistesorganen, ihrer Thätigkeit, ihrer Nahrung, ihrem Zweck und Ziel 2c. nach dargelegt und zugleich die äußere Symbolik des Geistes praktisch geübt. —

In der **Physik** und **Chemie** ging man früherhin auch beim Unterricht vom Begriffe aus, sprach zuerst von den Kräften und Gesetzen, nachher von den Wirkungen und Erscheinungen der Natur. Jetzt (Crüger) fragt man zuerst nach dem Was, dann nach dem Wie, zuletzt nach dem Warum: man geht von der Erscheinung zum Gesetz, vom Gesetz zur Ursache. Die eigentliche Physik und Chemie gehören — nach Lüben — in die Oberklasse der Volksschule: „In der Unter- und Mittelklasse werden jedoch im Verlaufe des Jahres die oft wiederkehrenden meteorologischen Erscheinungen, welche sich wenigstens nach ihren Hauptvorgängen leicht erklären lassen, wie die Ab- und Zunahme der Wärme und des Lichts im Laufe des Tages und Jahres, das Abend- und Morgenroth, der Wind, die Wolken, der Regen, der Regenbogen, der Schnee, das Eis, der Thau, der Reif, das Gewitter 2c. einer Besprechung unterworfen, nachdem die Kinder vorher Gelegenheit gehabt haben, sie zu

:obachten.“ „In der Oberklaſſe verbreitet ſich der Unterricht im erlauf von zwei Jahren über folgende Gegenſtände und Erſcheiungen: 1) Magnet und Compaß. 2) Wärmeerregung. Ausdehnung urch die Wärme. Thermometer. Luftballon. Wind. Schmerzen. Dampfbildung. Benutzung des Dampfes. Dampfmaſchine. Verunſtung. Thau und Reif, Nebel und Wolken, Regen, Schnee und agel. Leitung der Wärme. 3) Fall der Körper. Hebel. Schwerunkt. Wanduhr. Mühle. Springbrunnen. Waſſerleitung. Das chwimmen. Taucherglocke. Schwere der Luft. Barometer. Stechheber. Blaſebalg. Saugpumpe. Feuerſpritzen. 4) Schall. Echo.) Licht und Schatten. Spiegel. Abend- und Morgendämmerung. Brechung des Lichts. Regenbogen. Brennglas. Brillen. Fernrohr.) Electriſche Erſcheinungen. Gewitter. Der electro-magnetiſche Telegraph. 7) Sauerſtoff, Waſſerſtoff, Stickſtoff, Kohlenſtoff. Kohlenſäure. Eſſig. Ammoniak. Feuer. Feuerzeuge. Waſſer. Die wichtigſten Nahrungsmittel und Gewürze. 8) Bearbeitung des Ackerbodens. Entziehen der Beſtandtheile des Bodens durch den Pflanzenwuchs. Fruchtfolge. Düngung.“ — Damit iſt das Ideal für die Volksſchule im Unterrichte der Naturwiſſenſchaft gegeben. — Die Vertiefung in dieſelbe, beſonders die weitere Kenntniß in der Anthropologie, in der Phyſiologie der Pflanzen und Thiere, und in der Phyſik und Chemie gehört der Fortbildungsſchule. — Die niedere Volksſchule als ſolche darf vor allem nicht vergeſſen, daß es hier nicht auf das „Vielerlei,“ ſondern auf das „Viel“ ankommt. „Bedenke,“ ſagt Schmidt, „daß die genaue Entwicklung eines Thieres, einer Pflanze, der genaue Einblick in eine Individualität und die genaue Kenntniß intereſſanter Einzelnheiten mehr werth iſt, als die oberflächliche Kenntniß von tauſend und mehreren Exemplaren.“ Und eben ſo mit der Phyſik und Chemie. Den Zögling an Beobachten gewöhnen, daran, daß er Erſcheinungen in ihrem Verlauf betrachten lernt und aus den Erſcheinungen auf die Geſetze folgert: darauf kommt's an. —

10) In der **Geographie** ging man früher den analytiſchen Weg: Anfang — Betrachtung der Weltkörper, dann der Erde ꝛc. Nach Peſtalozzi geht's ſynthetiſch von der Heimat aus zu immer entfernteren Kreiſen; nur daß die verſchiedenen Pädagogen ein Lehrmittel früher eintreten laſſen, ein Moment ſtärker betonen, als das andere. Curtmann beginnt noch ohne Bilder und Zeichen mit der Umgebung des Hauſes, des Wohnortes, läßt von einem hohen Punkt aus die Gegend überſchauen, durch einen rohen Kartenentwurf

die Anschauung befestigen; auf der zweiten Stufe wird die Fremde als Gegensatz der Heimat kennen gelehrt; jede heimatliche Erscheinung wird mit einer fremden verglichen, so daß der Schüler aus dem Teich den See, aus dem Hügel den Berg ꝛc. kennen lernt; die dritte Stufe führt den Schüler zur Kenntniß der Landkarte: er lernt, wie die Karte entsteht, zeichnet Landkarten; worauf in der vierten Stufe als Commentar der Landkarte das Vaterland nach allen Seiten beschrieben wird ꝛc. Allgemein wird gefordert, daß man sich bei dem geographischen Unterricht für alles Bedeutende Repräsentanten suchen soll: Körner macht geographische Bilder zur Hauptsache, Gube fordert Gattungsbilder, Prange will Natur- und Culturbilder; alle verlangen, daß man beim geographischen Unterricht nicht allein die Phantasie, sondern auch den Verstand und die Urtheilskraft beschäftige, indem man z. B. von der natürlichen Beschaffenheit eines Landes auf seine Erzeugnisse, von seiner Lage auf das Klima, vom Bekannten auf das Unbekannte ꝛc. schließen läßt. Prange verlangt: 1) In der Volksschule soll die Geographie auf Wissenschaftlichkeit verzichten. 2) Sie muß auf klare, geordnete und sichere Vertraulichkeit mit den Fundamenten und 3) auf umsichtige Auffassung repräsentativer geographischer Momente hinarbeiten. 4) Sie bilde drei Stufen: a) Vorstufe (Heimatkunde); b) Hauptstufe (Vaterland, Erdganzes, Erdtheil) und c) Vollendungsstufe (Natur- und Culturbilder). — Dem bisherigen Unterricht in den Naturwissenschaften gegenüber verlangt Roßmäßler (in seiner Schrift über den „naturwissenschaftlichen Unterricht“ 1860), daß man an der Stelle der einzelnen Naturwissenschaften Naturgeschichte in der Schule lehre und demnach von dem allmählichen Werden und Umgestalten der Erde ꝛc. den Leitfaden für den Unterricht annehme. Sein Weg zur Erkenntniß der Natur ist folgender: 1) Die Erde als Glied des Sonnensystems: ihre Stellung zu diesem, Zahl, Bewegung, Größen- und Dichtigkeitsverhältnisse der Planeten. 2) Muthmaßlicher Ursprung der Erde wie der übrigen Planeten und ursprüngliche Beschaffenheit der Erde, Uebergang in den gegenwärtigen Zustand. 3) Gegenwärtig ist sie Trägerin und Ernährerin einer reichen, belebten Welt: sie ist dies durch ihre Beziehungen zur Sonne (Jahreszeiten ꝛc.), und durch die sie bildenden Stoffe mit Hülfe der diesen inwohnenden Eigenschaften und Zustände (Kräfte). 4) Der Mond, Einfluß desselben auf die Erde. 5) Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Erde in folgender Ordnung: ihre Gestalt und Größe, Axendrehung, Bahn, Pole ꝛc.,

Luftmeer, Verhältniß des Festen zum Flüssigen der Erdoberfläche; — die Stoffe, welche die Erde und alles, was aus ihr ist, bilden: die 63 Elemente; — allgemeine Eigenschaften des Stoffes: besondere Zustände und Kräfte der Stoffe: Licht (Farben), Wärme, Magnetismus, Electricität, Aggregatzustände 2c., Aether; — chemische Erscheinungen; — Einfachheit und innerer Zusammenhang dieser physikalischen und chemischen Kräfte des Stoffes; a) im Luftmeer: Zusammensetzungen und Eigenschaften desselben, Meteore und Meteorologie, Einfluß des Luftmeeres auf die Erde und ihre Bewohner; b) auf der flüssigen Erdoberfläche, Elemente der physischen Geographie des Meeres und der Binnengewässer; c) auf der festen Erdoberfläche, Bau der Erdrinde, frühere Umgestaltung derselben, Elemente der Geologie, Geognosie und Versteinerungskunde, Vulkanismus, Oberflächengestaltung, Gletscherthätigkeit, Mineralogie; d) Auf das organische Leben, Organisch und Unorganisch, Pflanze und Thier. Das Pflanzenreich: Vertheilung der Pflanzen über den Erdkreis, höhere und niedere Pflanzen, Bau und Leben der Pflanze, Anordnung und System des Pflanzenreichs, Einfluß des Pflanzenreichs auf die klimatischen Erscheinungen, auf das Thierreich und den Menschen, Pflanzenphysiognomik. Das Thierreich, — wie das Pflanzenreich. Der Mensch: Verwandtschaftsverhältniß desselben zum Thiere; Klassification; Abhängigkeit von der Außenwelt; Elemente der physischen und psychischen Anthropologie, Culturgang nach den Völkerschaften; moralische und intellectuelle Aufgabe auf Grund des Bewußtseins seiner irdischen Heimatsangehörigkeit. — Mit diesem Ueberblicke hat Roßmäßler das Ziel angegeben, dem der Unterricht in den Naturwissenschaften zustreben soll. Als Lehrgang hingegen widerspricht Roßmäßlers Ansicht, die einzelnen Naturwissenschaften auf diesem Wege ungetrennt vorzutragen, der Natur des Kindes und den aus derselben abgeleiteten Unterrichtsgrundsätzen. Vom Einzelnen, vom Concreten muß und soll auch der Unterricht in den Naturwissenschaften ausgehen, — von einzelnen naturhistorischen Gegenständen, einzelnen physikalischen Erscheinungen, um dann durch Vergleichung zu Verbindungen und Gruppirungen zu gelangen und damit dem Einzelnen die ihm gebührende Stellung im Ganzen anzuweisen. Für den geographischen Unterricht im Besonderen giebt Prange folgende Winke: 1) Mit den trefflichsten Lehrbüchern, Karten 2c. ist für den praktischen geographischen Unterricht viel, aber noch lange nicht alles gethan. Zu dem allen muß der Lehrer und in ihm ein Sachkundiger und zugleich ein praktischer,

sinniger und taktvoller Mann hinzukommen. 2) Der **geographische** Unterricht hat das Gedächtniß in Anspruch zu nehmen; aber er erfordert auch Anschauungsgabe, Phantasie, **Combinationsgabe**, Verstand und Gemüth. 3) Der Gebrauch guter **Karten** kann in keiner Stunde entbehrt werden. 4) Geographische **Charakterbilder** — Pütz, Grube — haben einen unbezweifelt hohen **Werth**. 5) Als häusliche Lectüre sind für gereifte Schüler in **Bürgerschulen** zu empfehlen: Das Buch der Reisen bei O. Spamer; die **Werke** von Vogel, Grube, Fels, Dielitz, Schauenburg, Barth. 6) **Reliefkarten** und gute Bilderwerke sind beim Unterricht zu verwenden: E. Wendts Bilder, Reuschles Bilderatlas, Vogels größere Zonen-**Darstellungen**: Stereoskopen. 7) Nicht für den praktischen Unterricht, aber für den Lehrer sind Schriften über statistische Verhältnisse der Staaten wichtig: Ditericis, Kolbs, Fickers, Blocks, Hübners Arbeiten. —

11) Als das bloße Wissen der Zweck des Unterrichts war, wurde **die Geschichte** in wissenschaftlicher Form, vom Allgemeinen zum Besonderen schreitend, vorgetragen: man bestimmte die Geschichtsperioden und füllte dann dieselben auf ethnographische oder synchronistische Weise aus. Bald nachher suchte man das Interessanteste und Merkwürdigste (**Bredow**, **Becker**) aus den Weltbegebenheiten auszuwählen. Durch Pestalozzi veranlaßt, strebten andere dann auch beim Geschichtsunterricht vom Nahen zum Fernen, von dem Merkwürdigsten aus der Orts-, Provinzial-, Vaterlands-geschichte zur Geschichte der übrigen Völker überzugehen, wobei **Biedermann** die Culturgeschichte als Mittelpunkt setzt und zunächst einen culturgeschichtlichen Anschauungsunterricht fordert, dann zur culturgeschichtlichen Heimats- und Vaterlandskunde übergeht, und zuletzt den eigentlich planmäßigen Geschichtsunterricht auf culturgeschichtlicher Grundlage vorträgt, während wiederum andere (**Dennstedt**, **Jacobi**) das Nahe auf die Gegenwart bezogen und darum von der Geschichte der Gegenwart zu der der Vergangenheit rückwärts schritten. Noch andere machten hiergegen bemerklich, daß für den kindlichen Geist nicht immer das in der Zeit und im Raume Naheliegende auch das Nahe und Anschauliche sei: der sinnlichen Anschauung entsprächen vielmehr die Thaten des Alterthums; es müßten daher zuerst Erzählungen aus dem Leben der Patriarchen, der griechischen Heroen, dann von den großen Personen des Mittelalters in plastischen Einzelbildern vorgeführt werden. Es wurde von da ab das biographische Element als das wahre methodische anerkannt, wobei man jedoch wieder darin auseinanderging, ob man

das biographische Element mit dem chronologischen, oder geographischen, oder vaterländischen, oder kirchengeschichtlichen in Verbindung bringen solle. An die biographische Geschichte muß sich dann die Charakteristik des Staats- und Volkslebens anfügen, das Ganze aber mit einer chronologischen Uebersicht der Geschichte der Menschheit enden. — K. Schmidt: „Aus der Geschichte soll dein Zögling Begeisterung für das Hohe, Gute, Edle und Schöne, Haß aber gegen das Gemeine und Nichtswürdige einsaugen; Muth, Ausdauer und Ehrliebe von den geschichtlichen Helden lernen; erkennen, daß die Abweichung vom göttlichen Gesetz die Menschen stets zum Verfall und Untergang gebracht hat, und daß der Mensch sich um das Ewige bekümmern muß, weil dieser Welt Freuden vergänglich sind; zuletzt und zuhöchst aber ein lebendiges Nationalbewußtsein erhalten, daß er ans Vaterland, ans theure, sich anschließt, und fest es hält mit seinem ganzen Herzen. Zu diesem Ziele führt der Geschichtsunterricht nur, wenn der Lehrer selbst in alle dem glüht, und wenn durch seine Geschichtsdarstellung ein göttlicher, ein christlicher und ein poetischer Hauch weht. Der ist noch nicht der erste Geschichtslehrer, der viele Namen und Zahlen im Gedächtniß aufgespeichert hat: als ob der schon Lehrer der Naturgeschichte wäre, der die Nomenclaturen der Botanik herzusagen weiß! Wer nicht voll lebendigen Gefühles für die Menschheit und für das göttliche Leben in ihr ist, wer nicht begeistert ist für die höchsten Ideen, welche die Menschheit tragen, und wer daneben nicht mit scharfem Vergleichungs- und Schlußvermögen die durch großen Thatsachensinn erfaßten Facten der Geschichte in die Menschheitsgesetze einzurangiren versteht, dem fehlt der rechte und ächte Sinn für die Geschichte. Geschichtslehrer wird jedoch der von der heiligen Idee der Menschheit Getragene und mit sicherer Beobachtung und kräftigem Denkvermögen Beanlagte dann erst, wann er mit seinen Schülern zu denken und zu fühlen versteht und deshalb jedesmal nur die Thatsachen und die Gefühle an dieselben heranbringt, die sie verstehen, weil sie solche im eigenen Geiste wiederzuschaffen und nachzuleben vermögen. Erst darum Thatsachen, später Vergleichungen und Schlüsse; erst einfache Gruppen in klarer Darlegung, dann Verbindung derselben. Früher Thatsachen aus der Familien- und Sagengeschichte, nachher Thatsachen aus dem Völkerleben. Im Anfange Schilderungen von concreten Persönlichkeiten, im Fortgange vollständige Darstellung von Begebenheiten. Vorher die Helden und die historischen Ereignisse, welche die ganze Menschheit

nach vorwärts getrieben haben, nachher Erkenntniß und Würdigung derjenigen, welche nur einzelnen Völkern gehören. Zuerst die Thatsachen und die Helden, welche laut und lebendig auf der Weltbühne reden, Columbus, Napoleon, Luther 2c. 2c., zuletzt diejenigen, welche in stiller innerer Harmonie und im reinen Geistleben ihre weltgeschichtliche Stellung sich erobert haben: Religions-, Wissenschaftshelden. Weiß der Geschichtslehrer, im Wechsel zwischen zusammenhängendem Vortrage und zwischen Examiniren, zur rechten Zeit und am rechten Orte, seinen Schülern die Helden und Thaten der Menschheit nahe zu bringen, und weiß er sie zugleich dadurch zur Eigenthätigkeit zu erregen, daß sie auf allen verschiedenen Entwicklungs- und Lehrstufen nach ihren jedesmaligen Geisteskräften das von ihm Vorgetragene und Abgeschilderte in der nächstfolgenden Geschichtsstunde selbständig wiederholen und in freiem Vortrage darstellen: dann packt er des Zöglings ganzes Wesen." —

An die Geschichte an und in sie hinein ist **die Staatskunde** zu knüpfen. Gräfe verlangt, daß der Unterricht in der Staatskunde von der Belehrung über die Gemeinde, ihren Zweck, ihre Einrichtung, ihre Anstalten, ihre Verwaltung, über die Wahl der Behörden, über die Bildung und Unterstützung der Gemeindeglieder 2c. ausgehe, damit der Schüler dann in Kürze bekannt werde mit der Regierungsform und Verfassung des Staates, mit der Staatsverwaltung, den wichtigsten und allgemeinsten Gesetzen, dem Rechts- und Gerichtswesen 2c. „Bei der Staatskunde ist, wie bei der Geschichte, nicht das Lernen und Aneignen des Stoffs die Hauptsache, sondern die patriotische Anregung, die erste Begründung des Bürgergefühls und Gemeingeistes." „Daß dieser Unterrichtszweig nur dann diese Früchte tragen wird, wenn der Lehrer selbst, von allem politischen Parteiwesen und extremen Meinungen und Bestrebungen fern, von vaterländischer Gesinnung und edlem Gemeingeiste beseelt ist, leuchtet ein. Wo dem Lehrer diese Eigenschaften fehlen, ist es besser, daß der Unterricht in der Staatskunde fortgelassen wird." —

12) **Der Religionsunterricht** soll in der Neuzeit wiederum auf den von ihm längst überwundenen Standpunkt zurückgedrängt werden, wo Auswendiglernen der Hauptstücke des Katechismus, von Bibelsprüchen und Gesangbuchliedern die Hauptsache und das Ziel ist: — eine Reaction gegen die Partei, die statt des Gedächtnisses allein den Verstand beim Religionsunterricht in Anspruch

nimmt und darum alles, und zwar durch entwickelnde Katechese, zu begreifen sucht. Man erhält jedoch auf jenem Standorte als Resultat nur religiöse Wort- und Formelmenschen, wie dieser allein religiöse Schwätzer erzeugt. Von Pestalozzi aus war deshalb schon ein höherer und tieferer Weg für den Religionsunterricht gebahnt, der das Organ für die Religion im Gefühl findet und darum fordert, daß der Religionsunterricht seine ersten Erregungen aus dem Verhältniß des Kindes zu den Aeltern und sodann aus dem wunderbaren Leben der Natur hernehmen müsse, um darauf durch die göttliche Geschichte der Bibel von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt hindurchzugehen und als Abschluß die Katechismuslehre zu behandeln. Aber auch auf diesem Wege gehen die Parteien auseinander. Die Einen suchen die Geschichten der Bibel in den Anschauungen unserer Zeit zu geben, die Andern wollen sie ganz in der Form der Bibel vorführen. Die Einen haben dabei mehr den moralischen, die Anderen den dogmatischen Gesichtspunkt im Auge 2c. Die Einen wollen wenig, die Anderen soviel als möglich auswendig lernen lassen. Die Einen wollen den Kindern die ganze Bibel, die Anderen nur einen Auszug derselben in die Hände geben. Die Einen wollen den ganzen Unterricht an die inneren Erlebnisse des Kindes anknüpfen, die Anderen vor vorn herein den lutherischen Katechismus als Speise geben. — Die Methode des Religionsunterrichtes wird eine andere, je nachdem man Religion und Theologie (Dogmatik) als identisch faßt, oder je nachdem man weiß, daß die Religion nicht in der Theologie aufgeht. Die jenes annehmen, fordern auch confessionellen, die dieses erkannt haben, nicht confessionellen Religionsunterricht. Für den confessionellen Religionsunterricht führt man an: Es giebt keinen allgemeinen Religionsunterricht; er würde zu Autoritätsglauben an die subjective Ansicht einzelner führen; weder Natur- noch Moralreligion genügen dem religiösen Sinn; Bekenntniß gehört zur Religion; dem nicht confessionellen Unterricht fehlt die Kraft und Weihe des Gebetes: auch ist er unpädagogisch, führt zu Conflicten zwischen Kirche und Schule und von der Kirche ab. Gegen den confessionellen Religionsunterricht sprechen: Er befördert Religionsfanatismus, hindert bürgerlichen Gemeinsinn, beschränkt die geistige Freiheit und die freie Forschung, leidet an wissenschaftlicher Einseitigkeit, richtet ab, ist gegen des Kindes Natur, bewirkt später Unglauben, macht Unparteilichkeit unmöglich. — Haupterforderniß bei allem Religionsunterricht ist, daß der Lehrer selbst Religion habe und daß die

zwingende Macht des frommen Beispiels im Zöglinge die religiösen Gefühle wecke, — daß das ganze Leben in der Schule ein rein religiöses sei, und die Erziehung zur Religion in unbedingter Freiheit geschehe, die Eigenthümlichkeit des Zöglings nicht zerstört werde, — daß beim Unterricht Lust und Liebe zur Sache erregt, nie etwas Unverstandenes oder gar Unverständliches aufgegeben, immer und überall vor gedankenlosem äußerlichen Annehmen religiöser Sätze und Geschichten, wie voreiligem und naseweisem Aburtheilen bewahrt werde. — In Bezug auf den Religionslehrer sagt K. Schmidt: „Wenn es im allgemeinen schon wahr ist, daß nur derjenige unterrichten kann, der den Stoff, das Material des Unterrichts durchdrungen hat und zu beherrschen weiß, der jeden Gegenstand bis in seine Elemente zu verfolgen vermag, der die Gründe auf das Warum zu geben im Stande ist und der den Gegenstand praktisch, d. h. seinen Zöglingen angemessen vorzutragen weiß: so ist es im höchsten Grade und Maße im Religionsunterricht wahr, wo Denken, Fühlen und Wollen zugleich bewegt werden sollen und wo der Unterricht deshalb am schwersten ist, weil er, indirekt, durch Vorstellungen und Gedanken die religiösen Gefühle erregen und entwickeln will. Der Religionslehrer muß nicht nur Herr der Religionswissenschaft sein: er muß auch die Religion in Begeisterung leben. Wenn demnach jeder Unterrichtsgegenstand vom Unterrichtenden besondere geistige Anlagen verlangt: so besonders und zumeist der Religionsunterricht. Nur wer da hat, dem wird gegeben und der kann geben. Nur in weß Herzen die Religion lebendig glüht, der kann in andern die Religion entzünden. Nur bei ihm strömt's licht und warm, und nur sein Religionsunterricht ist das, was aller Religionsunterricht sein soll — Gottesdienst. Der bringt die Fundamentalwahrheiten des Christenthums nicht in abstracten und weitläufigen Verstandesbeweisen, weil er weiß, daß sie ihr Forum und ihren Richterstuhl nicht beim Verstande, sondern vor dem Gefühl haben. Weil sein Vorbild Christus ist, der in frischen, aus dem Leben gegriffenen Anschauungen das Interesse für Religiosität weckt, darum zerlegt und zermartert er die religiösen Wahrheiten nicht mit dem anatomischen Messer einer alles zersetzenden Katechese: nicht Tod weckt Leben, vielmehr schlägt Leben nur Leben an und auf; nicht mit Verstandesgründen einpflanzen soll der Religionslehrer die Religion; er mag sich nicht einbilden, daß er die Religion in seinem Zöglinge machen kann; Jeder ist gotteingeboren: nur entwickeln helfen soll er, aber nicht Begriffe

und Denkformeln, ſondern Leben. Das aber kann nur ein Religionslehrer, der erkannt hat, daß die größten Heroen in Wiſſenſchaft und Kunſt zu allen Zeiten von der Religion als von einer höheren Sonne erleuchtet ſind und ſich erleuchten ließen, — das alles Wiſſen ſeinen letzten Grund im Glauben hat und auf Glauben ruhet, da nur durch Glauben allen Dingen und Gott ſelbſt ins Herz geſehen werden kann, — daß der Menſch, das Stäubchen auf dem Sandkorn Erde, nicht einmal ſich ſelbſt und den Erdorganismus kennt, ſich darum auch nur lächerlich und bemitleidenswerth macht, wenn er über das Weltall und des Weltalls Grund aburtheilen und von ſeinem Urtheil die Exiſtenz und die Beſchaffenheit alles Höheren abhängig machen will; — daß das Chriſtenthum nicht Doctrin, ſondern Leben iſt:

Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen finden,
Wenn es euch nicht von Herzen geht.

Bald in trautem Zwiegeſpräch, bald in zuſammenhängender Rede, bald in ſchlichten, einfältigen Worten, bald in göttlicher Begeiſterung, bald den gegebenen Hauptgedanken zergliedernd, bald von erkannten Wahrheiten durch Schlüſſe zu neuen aufſteigend, bald mit Gründen, bald mit Gleichniſſen und Beiſpielen, immer aber beſonnen und mild im ganzen Auftreten, immer im Vortrag und in der Fragſtellung dem jedesmaligen Alter angemeſſen und darum zuerſt in Anſchauungen, dann in Beiſpielen und zuletzt in Gründen und Beweiſen, immer die Bildung von Denken, Fühlen und Wollen ungetrennt, immer Glaubens- und Sittenlehre in engſter Verbindung, immer endlich in Demuth und Ehrfurcht vor dem Höchſten, was der Menſch hat und was er denken und fühlen kann; — erſt die Geſchichte als das Concrete, dann die Lehre als das Abſtracte; erſt das, was dem Zöglinge aus ſeiner Umgebung als Göttliches entgegentritt, dann in ſein Inneres hinein, um das zu entwickeln, was aus innerer Erfahrung erfaßt wird; erſt das, was allgemeine Wahrheit iſt, dann das, was der einzelnen Confeſſion gehört: erſt das Unbeſtrittene und Weſentliche, ſpäter das, worüber geſtritten wird; — vom Herzen zum Herzen, von Chriſtus, der Menſchheit Herz, zu Gott, der Menſchheit Ziel, von Gott zu Chriſtus, von Chriſtus zum Menſchen, vom Menſchen zu dir, von dir zu Chriſtus, deinem Ideal: ſo mußt du, Religionslehrer, die Religion lehrend in deinem Zöglinge zum lebendigen Gefühl erwecken, und die Wahrheiten der Religion erfühlend im Zöglinge zu lebendigem

Bewußtsein bringen. Dann wirst du ebensowenig eine affectirte Modell-Frömmigkeit von deinem Zöglinge verlangen, als du durch mönchische Gesetze und mechanische Frömmigkeitsübungen die Freude und Lust am Leben aus ihm herausreißen willst, da du Spener's Erfahrung kennst, „daß solche, die auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden." Dann wirst du den Zögling aus der natürlichen Welt in seine eigentliche Heimat, in die Welt des Geistes, emporheben und in die göttliche Weltgeschichte einführen, in der ihm seines eigenen Wesens eigenstes Wesen entgegentritt: denn auch Christus hat nicht eine fremde Wahrheit gebracht, — er hat seine Lehre der Liebe nicht bloß und nicht allein vom Himmel herab, sondern eben so sehr aus dem Menscheninnern hervor- und herausgeholt, wiedererweckt aus dem Zauberschlaf der Sünde und der Lüge als des Menschengeistes eigene Wahrheit. — Die Religionslehre mußt du zu unterst ans Leben anlehnen. Zeige Gott in der Natur, wo er wachsen läßt, donnert und blitzt, Regen und Sonnenschein verleiht, Winter und Sommer sendet. Auf Berg und in Wald, im Sturm und am Meer: der liebe Gott ist's, der hier waltet: — das sind die Worte, die du zu deinem Religionsunterricht gebrauchst. Falte in Ehrfurcht vor dieser Allmacht im Gebet die Hände, und wie von selbst falten sich dazu des Kindes Hände. Da brauchst du des Ewigen Namen nicht oft zu nennen. Aber wenn und so oft du ihn nennst, spüre das Kind, daß es heiliges Land ist, auf dem du gehst. Newton, sagt J. Paul, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Name genannt wurde, wäre ohne ein Wort ein Religionslehrer von Kindern geworden. Die Sittenlehre tritt zuerst in Beispielen auf und knüpft dabei an das Verhältniß der Kinder zu den Aeltern an: wie werden sich darüber die lieben Aeltern freuen ꝛc., wird es auch dem lieben Gott gefallen ꝛc.? Diese Fragen sollen überhaupt der feste Kanon werden, nach dem sich, auch in späteren Jahren noch, des Kindes Thun richtet. Alles aber, was das Kind glauben und thun soll, tritt ihm in den biblischen Geschichten verkörpert entgegen, und an ihnen soll es deshalb vor allem religiös groß wachsen. Weltschöpfung, Adam und Eva, Kain und Abel, Noah, die Erzväter, Moses, Samuel, David, Salamo, Daniel, Hiob, Johannes der Täufer, und dann das Allerheiligste, Jesus und seine Geschichte: da stehen

die Ehrfurcht, der Gehorsam, die Liebe lebendig vor dem Kinde. Natürlich gehen die kindlichen Erzählungen des alten Testaments den tiefsinnigen Geschichten des neuen voran: das Wunderbare, was sich dort findet und was wir andern verstandeszermarterten Menschen nicht zu ergreifen vermögen, ist für das Kind, dem noch alles Wunder ist, nicht wunderbar. Die Bilderbibel von Schnorr ist in der Hand des rechten Lehrers hierbei der unvergleichliche Helfer. — Auf diesem Wege wird bald aus den Geschichten der Bibel die Geschichte, welche in einem Lesebuche das Historische der Bibel im Zusammenhange nach Luthers Uebersetzung vorführt und den Schüler zum Wiedererzählen und zum Vergleichen der verschiedenen Geschichten untereinander auffordert, bis der Geist so weit erstarkt ist, daß er zuerst die Gleichnisse und Reden, nachher die Lehrabschnitte und zuletzt ganze biblische Bücher, — das erste Buch Mosis, die Psalmen, die Sprüche Salamonis und die historischen Bücher des neuen Testamentes — im Zusammenhange zu lesen und zu verstehen vermag. — Sobald der Zögling in das letztgenannte Stadium getreten ist, müssen ihm Geographie und Antiquitäten des heiligen Landes in einer besonderen Unterrichtsstunde erläutert werden, indeß der Lectüre der biblischen Bücher kurze und bestimmte Erklärungen zur Seite gehen, damit er in den Sinn dieses klarsten und tiefsten Buches eindringe und mit ihm, das Antworten auf die Fragen des ganzens Lebens giebt, zusammenwachse. Viel, oft, während der ganzen Schulzeit, Verschiedenes nach den verschiedenen Geistesentwicklungsperioden des Zöglings, — so soll die Bibel gelesen und mit ihr zusammengelesen werden. Die wichtigsten Sprüche und Abschnitte müssen fest und unverlierbar dem Gedächtniß anvertraut werden — („Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht, versäume nur dabei inwendig lernen nicht!") —: solche Sprüche, oft vom Leben überschüttet, treten zur rechten Zeit wie Freunde in der Noth vor; denn an jedem von ihnen haftet ein Stück religiöser Wahrheit, das mit ihnen zuweilen durch einen einzigen Laut geweckt wird, — und wie erhebt sich dann das schon untersinkende Leben an der ewigen Sonne! Die schönsten geistlichen Lieder endlich, die Ausflüsse tief religiöser, gottbegeisterter Gemüther müssen ins Leben hineingelernt und hineingelebt werden: doch hüte man sich dabei vor denen, die Dogmatik statt religiöse Gefühle predigen, sowie vor denen, die keine Anknüpfungspunkte im kindlichen Geiste haben; denn für ein glückliches Kind, bemerkt Niebuhr wahr, sind Lieder, in denen das Elend des menschlichen Lebens beklagt

wird, sinnlos, sowie für ein wesentlich gutes die anklagenden und reuigen Bußgedichte. — Im nächsten Entwicklungsstudium tritt die Katechismuslehre in Verbindung mit den biblischen Erzählungen auf: beim ersten Gebot die Geschichte von Abraham, Pharao, Daniel; beim zweiten die Erzählungen von Saul, von den Pharisäern, von Christus 2c. Die Lehre des Katechismus faßt zusammen, was die ganze Bibel in Beispiel, Lehre und That reicht, und diese Lehre muß deshalb — sowie die zu den einzelnen Lehren zugezogenen Kirchenlieder und Beweisstellen der heiligen Schrift — ihrem Wort- und Gedankensinne nach erklärt und unverlierbar eingeprägt, darum immer und immer wiederholt, sowie mit dem Leben der Gegenwart und mit dem Innenleben des Zöglings in Beziehung gesetzt werden. Der Schluß des ganzen Religionsunterrichts ist, daß der Zögling wisse, wie der Gang des Menschen von Gott zu Gott ist, — wie es des Menschen Aufgabe ist, in Gott zu leben, in dem Gott, der die Liebe ist und in dem er bleibt, der in der Liebe bleibt." — Curtmann geht beim Religionsunterricht von dem Grundsatze aus, daß die Religion kein Gegenstand des Wissens, sondern des Glaubens ist. Er fordert deshalb, daß sich der erste Unterricht in derselben an den Anschauungsunterricht anlehne. Den ersten Cursus bilden ausgewählte biblische Geschichten, von denen die alttestamentlichen wegen ihrer Einfachheit den Vorzug vor den neutestamentlichen verdienen. Schwerverständliche biblische Ausdrücke darf der Lehrer bei seinem Erzählen nicht gebrauchen. Weitläufige Herleitungen religiöser Wahrheiten sind unpassend; von Sprüchen und Liedern lasse man wenige einfache, leicht verständliche lernen; ebenso nur die schlichtesten Gleichnisse: Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sündfluth, Noah und Ham, Thurmbau zu Babel, Abraham und Lot, Sodom und Gomorrah, Isaaks Opferung, Elieser und Rebecca, Josephs Schicksale, Moses' Thaten, Simson, Jephats Tochter, Eli und Samuel, Davids Thaten, Saul, Absalon, Salomos Urtheil, Elias und die Wittwe, Elisas Thaten, Hiob, Daniel, Jonas, Christi Geburt, Weisen aus dem Morgenlande, Flucht nach Aegypten, Christus im Tempel, Jesu Taufe, Hauptmann von Kapernaum, Jüngling zu Nain, Unkraut im Weizen, Johannes Enthauptung, Speisung der 5000, Jesus wandelt auf dem Meere, Verklärung Christi, der barmherzige Samariter, Martha und Maria, der verlorene Sohn, der reiche Mann und arme Lazarus, Zachäus auf dem Maulbeerbaum, Einzug in Jerusalem, zehn Jungfrauen, Abendmahl, Judas Verrath, Gethsemane, Petri Verleugnung,

Pilatus, Kreuzigung, Begräbniß, Auferſtehung, Himmelfahrt Chriſti. — Der zweite Curſus behandelt dieſelben Geſchichten ausführlicher und zwar in der Bibelſprache; ſachliche Erklärungen und moraliſche Betrachtungen werden daran geknüpft. Dazu benutze man ein bibliſches Leſebuch. Bibel- und Sittenſprüche müſſen dabei gelernt werden. — Der dritte Curſus ſetzt die bibliſche Geſchichte mit der Weltgeſchichte in Verbindung: die Schickſale des jüdiſchen Volkes und des Chriſtenthums werden mit anderen Begebenheiten verbunden. Daneben ſoll der Inhalt der Offenbarung durch Bibelkenntniß angebahnt werden, indem der Schüler die Lehrſtellen der Schrift kennen lernt, wobei man aber nur die memoriren läßt, welche dem kindlichen Verſtande faßlich ſind; denn die Kenntniß des dogmatiſchen Glaubens ſoll ſich in ſeiner Stufenfolge nach dem Entwicklungsgange der Schüler richten, iſt daher nicht nach der Reihenfolge der Bekenntnißſchriften, des Katechismus und der bibliſchen Bücher anzuordnen. Bibelleſen und Bibelkunde bleiben Hauptſache; denn eine abſtracte Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre muß dem Confirmandenunterricht vorbehalten bleiben. — Der vierte Curſus beſchäftigt ſich mit dem Katechismus, um die ſeither gewonnenen Wahrheiten zu einem Ganzen zu verbinden. Beweiſende Sprüche und Liederverſe bilden die Grundlage und werden auswendig gelernt. Nach jedem Capitel katechiſire man nach ſynthetiſcher Methode, um eine Ueberſicht des Ganzen zu geben, zerfaſere aber das Thema nicht. Glaubens- und Sittenlehre, Erkenntniß und Anwendung werden eng verbunden: alles muß ſich in Handlungen vereinigen. —

Bei allen vorſtehenden Unterrichtszweigen ſind folgende allgemeine von K. Schmidt gegebene Geſetze zu beachten: 1) Bei der Cultur des Geiſtes darf die des Körpers nicht vernachläſſigt werden. Doch glaube man auch nicht, daß durch normale geiſtige Thätigkeit die körperliche Geſundheit vernichtet wird. Wie jedes Organ, ſo wird auch das Gehirn, das Organ des Geiſtes, durch Uebung geſtärkt; während mangelhafte Bildung Unwiſſenheit, Unwiſſenheit Unſicherheit, Unſicherheit Furcht, Furcht Körperlähmung und Krankheit erzeugt. 2) Halte Maß! Ueberſchreite die Reizempfänglichkeit deines Zöglings nicht, damit er ſich der ihm gebotenen Geiſtesnahrung gegenüber nicht bloß paſſiv verhält. Bringe vielmehr jedesmal nur ſo viel Reiz an ihn heran, als ſeine Thätigkeit zum

Eigenleben zu verarbeiten vermag. 3) Bedenke, daß nicht Multa, ſondern Multum ernährt, daß man ſich durch Multa den Magen verdirbt, und daß nur der, welcher ſich den Magen verdorben hat, alle möglichen Nahrungsobjecte benaſcht und beleckt. Nicht nach den Maſſen, die der Unterricht an den Geiſt des Schülers heranbringt, ſondern nach dem Maße, in welchem er die Nahrung dem jugendlichen Geiſte aſſimiliren hilft, iſt ſein Werth zu beurtheilen. Geiſteszerfahrenheit und Oberflächlichkeit ſind das Reſultat von Multa. Nicht bloß extenſive materielle Bildung, nicht bloß Aufſpeicherung von Kenntniſſen, ſondern auch mit jener intenſive und formelle Bildung, Entwicklung der Geiſteskraft. Es giebt keine extenſive Bildung ohne intenſive, und es iſt jene ohne dieſe keine Bildung. 4) Gieb nach und nach erſt ſtärkere Nahrungsmittel, wie die Verdauungsorgane des Geiſtes nach und nach erſtarken. Im Kinde werden zuerſt die Zeit- und Raumſinne, dann die Verſtandesvermögen lebendig. Darum bei ihm alles durch und mit Anſchauung; niemals leere Worte. Erſt das Concrete und dann das Abſtracte; erſt das Beſondere und dann das Allgemeine; erſt das Leichte und dann das Schwere; erſt das Bekannte und dann das Unbekannte; erſt das Gegenwärtige und dann das Abweſende; erſt das Einfache und dann das Zuſammengeſetzte; erſt das Sinnliche und dann das Ueberſinnliche. Nie etwas, was in dem Kinde keinen Anknüpfungspunkt hat; vielmehr und überall an den Lebens- und Erfahrungskreis des Kindes angeknüpft, damit es ſich ſelbſt mit Fragen und Antworten beim Unterricht betheiligen kann und damit es die Gegenſtände, obſchon ſie von außen gegeben werden, aus ſich ſelbſt zu entwickeln ſcheint, um ſo das Bewußtſein einer vollbrachten That und alſo Freude zu genießen, die immer weiter im Wiſſen, zu immer größeren Thaten treibt. 5) Der Geiſt iſt ein Organismus! Es ſind in ihm nicht nur die einzelnen Denkvermögen, es iſt auch mit dem Denkſyſtem das Gefühls- und Wollensſyſtem organiſch verwachſen, ſo daß einerſeits ein Organ und ein Syſtem nicht ohne das andere gebildet werden kann, weil eins das andere ſtützt und ſtärkt, läutert und erleichtert; andrerſeits aber auch jedes wiederum ſeine ihm eigenthümliche Thätigkeit übt, die von keinem andern verſehen werden, aber auch ſelbſt keine andere verſehen kann. Eine harmoniſche Bildung muß darum die Erziehung ſein, und das iſt ſie, wenn ſie alle Kräfte des Individuums in dem Maße, in der Ordnung und in dem Verhältniß entwickelt, als es die Natur der Geiſtesorgane verlangt, d. h. als

es erforderlich ist, um den Menschen zu einem Ganzen und zwar zu dem Ganzen auszuprägen, wozu er von Natur prädestinirt ist. Denn: Individualisirung! so heißt das Grundgesetz bei aller Erziehung, bei allem Unterricht auch. Jeder Mensch ist ein ganz besonderer Mensch; und so wenig die Sonne aus ihrem Kreise treten kann, ebensowenig vermag der Mensch aus dem durch seine Organisation vorgeschriebenen Kreise seiner Gedanken, Gefühle und Wollungen zu treten. Darum muß die Erziehung der Organisation jedes Kindes angemessen sein. 6) Vom Leben aus und aufs Leben zurück muß alles Lernen gehen. Das Wissen darf nicht ein vom Leben abgesondertes, sondern soll ein vom Leben begründetes und zugleich mit der Praxis verbundenes sein. Gieb darum deinem Zöglinge nichts, was er bald wieder vergessen kann, soll und wird, was sich im Leben nicht bewährt, was er zum Leben, d. i. nicht bloß zum Essen und Trinken, sondern vor allem zum wahrhaft menschlichen Leben nicht braucht. 7) Der Weg zur Erkenntniß und zugleich der Weg der Entwicklung des Zöglings geht von der Anschauung zur Vorstellung, durch Vorstellungen zum Begriff, Urtheil und Schluß. Die Unterrichtsstufen sind demnach: a) Bilden von Anschauungen und Vorstellungen. b) Entwickeln der Begriffe, Urtheile und Schlüsse. Die erste dieser Stufen nimmt das Kindesleben bis ungefähr zum 10. Lebensjahre ein: die zweite geht bis zum 14. Jahre und hat ihr Ziel in Weckung der Vernunft, welche die eroberten Vorstellungen und Begriffe in den Gottgedanken eingliedert, wodurch Einheit und Zusammenhang in alles Wissen kommt und dein Zögling bewußt diese Einheit, dieses Einmünden alles Wissens in Gott und alle Wissenschaft in die Gottwissenschaft erfaßt. — Auf all diesen Stufen vergiß, Erzieher, nicht, was dich zum Erzieher macht. Beachte das Gesetz der Entwicklung und errege deinen Zögling zur Selbstthätigkeit. „Entwicklung!“ Was Organismus ist, entwickelt sich, d. h. es setzt sich aus der Unbestimmtheit in Bestimmtheit, aus der Einheit in Vielheit. Entwickeln muß daher der Lehrer: den Geist des Zöglings aus der Unbestimmtheit immer mehr zur Bestimmtheit herausarbeiten. Wird dem Kindesgeist etwas geboten, was nicht dem bereits in ihm Vorhandenen ähnlich ist, so kann keine wahrhafte Endosmose stattfinden und keine lebendige Neubildung von Zellen eintreten. „Selbstthätigkeit!“ Jede Vorstellung, jedes Gefühl, jede Wollung wird erst durch Selbstthat zum Leben, zur lebendigen Seele. Durch Selbstthat allein entwickelt sich der Geist zur — Selbständigkeit,

in der der Mensch das Gute thut, das Wahre fühlt, die Freiheit lebt, in all' diesem Denken, Fühlen und Wollen nicht reflectirt, ob er auch anders denken, fühlen und wollen könnte, sondern er also muß, weil er nicht anders kann und weil er vor aller Entscheidung entschieden, weil es die heilige Inspiration der Freiheit ist, die er treibt. 8) Um in diesem Geiste erziehen und unterrichten zu können, muß sich der Lehrer beeifern, seine Erfahrungen dadurch zu erweitern, daß er sowohl auf sich als auf seine Schüler und die äußeren Verhältnisse unausgesetzte Aufmerksamkeit richtet, zuweilen auch andere Schulen besucht und andere Lehrer und deren Lehr- und Erziehungsthätigkeit sieht und hört; muß er in Conferenzen und Lehrerversammlungen seine Gedanken, Ansichten und Erfahrungen mit Anderen austauschen, und dahin zu wirken suchen, daß daselbst die vorzüglichsten Stellen neuer Bücher vorgetragen und zur Discussion gebracht werden, daß der wesentliche Inhalt einer neuen Schrift dargelegt, ein Schulbuch mit Rücksicht auf das wirkliche Bedürfniß recensirt wird ꝛc.; — muß er endlich fort und fort die Schriften studiren, die geeignet sind, in ihm neue Gedanken über seine Bildung und seinen Beruf zu wecken und Liebe und Begeisterung für die Jugenderziehung zu nähren. Wenige Bücher nur, aber diese soll der Volksschullehrer tüchtig durcharbeiten.

Druck von Paul Schettler's Verlag in Cöthen.

Nachtrag.

Im Folgenden geben wir eine Auswahl des Besten und knüpfen daran den Wunsch, daß es zu ermöglichen sein möchte, die genannten Bücher nach und nach **für Schul- und Lehrerbibliotheken** anzuschaffen. Was der Einzelne nicht zu Stande bringen kann, läßt sich oft durch Vereine leicht ermöglichen. Diejenigen Bücher, welche sich zur directen Vorbereitung für den Volksschulunterricht empfehlen, sind meist in Kehrs Praxis der Volksschule angegeben. Hauptsache für uns sind hier diejenigen Bücher, die dem Lehrer für seine **wissenschaftliche** Weiterbildung zu empfehlen sein möchten. Auf Vollständigkeit kann freilich das nachfolgende Verzeichniß keinen Anspruch machen.

1) Pädagogische Zeitschriften.

Jahresbericht, Pädagog., für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz, begründet von Lüben. Fortgesetzt von Friedr. Dittes. Leipzig, Fr. Brandstetter. Jeder Jahrgang kostet 10 ℳ Aeltere Jahrg. 8 resp. 9 ℳ

Klunert, M., Allgemeine deutsche Lehrerzeituug. Leipzig, Klinkhardt. Jährlich 52 Nummern. Preis jährlich 8 ℳ

Diesterwegs Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Fortgesetzt von Wichard Lange. Frankfurt a/M., M. Diesterweg. à Jahrgang 8 ℳ

Schramm, P., Deutscher Schulwart. Nürnberg, Finsterlin. Jahrgang 6 ℳ.

Jessen, Freie pädagogische Blätter. Wien, Pichlers Wittwe. 10 ℳ.

Richter, A., Der praktische Schulmann. Leipzig, Brandstetter. Jahrgang 10 ℳ

Clausnitzer, Preußische Lehrerzeitung. 10 ℳ

Dörpfeld, F. W., Evangelisches Schulblatt. Gütersloh, Bertelsmann. Jahrgang 6 ℳ

Freie deutsche Schulzeitung. Leipzig, Sigismund & Volkening. 6 ℳ

Pädagogische Reform von Köhncke-Hamburg. 6 ℳ

Dittes, Fr., Pädagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. Leipzig und Wien, Verlag von Jul. Klinkhardt. Jahrgang 9 ℳ

Kehr, C., Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha, Verlag von C. F. Thienemann. Jahrgang 12 ℳ.

Rein, W., Pädagogische Studien. Leipzig, Verlag von H. Pfeil. Jahrgang 3 ℳ 60 ₰.

Keller, Fr. Ed., Deutsche Schulzeitung. Berlin. 6 ℳ

2) Allgemeine Pädagogik.

a) Zur Theorie der Pädagogik.

Schott, Handbuch der pädagogischen Litteratur der Gegenwart. 3 Theile. Leipzig, 1871, 1872, Klinkhardt. 6 ℳ

Diesterweg, Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer. Essen, Bädecker. 5. Aufl. herausgegeben vom Curatorium der Diesterwegstiftung. 1877. 21 ℳ.

Schwarz-Curtmann, Lehrbuch für Erziehung und des Unterrichts. Leipzig E. F. Winter. 1880—82. 2 Theile. 8. Aufl. 10 ℳ.

Schütze, F. W., Evangel. Schulkunde. Leipzig, 1880, B. G. Teubner. 5. Aufl. 9 ℳ 60 ₰.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1875. 2. Aufl. 10 ℳ

Ruegg, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bern, Dalp. 5. Auflage. 1878. 4 ℳ

Beneckes Erziehungs- und Unterrichtslehre von J. G. Dreßler. Berlin, Mittler & Sohn. 2 Bände. 4. Aufl. 1876. 12 ℳ

Dittes, Fr., Schule der Pädagogik. Leipzig, Klinkhardt. 3. Aufl. 1880. 10 ℳ

Schmidt, K., Buch der Erziehung. Die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes. Cöthen, Paul Schettlers Verlag. 2. Aufl. 1873. 7 ℳ

Riele, Erziehungslehre. Stuttgart, Conradi. 4. Aufl. 1874. 4 ℳ 20 ₰.

Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch 1865. 10 ℳ 50 ₰.

Gräfe, H., Die deutsche Volksschule, bearbeitet von Schuhmann. 3 Bände. Jena, H. Costenoble. 1877—79. 14 ℳ 50 ₰.

Kellner, Zur Pädagogik des Hauses und der Schule. Aphorismen. Essen, Bädecker. 1878. 10. Aufl. 1 ℳ 80 ₰.

Lange, Wichard, Knospen, Blüthen und Früchte erziehlichen Strebens. Hamburg. Hoffmann & Campe. 1860. 4 ℳ 50 ₰.

Lange, Wichard, Zehn Jahre aus meiner pädagogischen Praxis. Hamburg, Hoffmann & Campe. 1861. 2 ℳ 50 ₰.

Lange, Wichard, Randglossen zu den pädagogischen Bewegungen der Gegenwart. 1864. Halle, Schmidt. 3 ℳ 50 ₰.

Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. Leipzig, Engelmann. 2. Aufl. 1878. 8 ℳ

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrter. Herausg. von K. A. Schmidt. Gotha, Besser. Bd. I bis Bd. V, 1. Abth., 78 ℳ, 2. Aufl.; Bd. VII bis Bd. XI, 56 ℳ 40 ₰., 1. Aufl. (1. Aufl. schließt sich der 2. an.)

Kern, H., Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidmann. 3. Aufl. 1881. 5 ℳ

Herbarts pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge. Herausgegeben von Otto Willmann. 2. Aufl. 1882. Hamburg, Voß. 8 ℳ.

Schrader, W., Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, Verl. von G. Hempel. 4. Aufl. 1882. 10 ℳ 50 ₰.

Dörpfeld, F. W., Grundl. einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, Verlag von Bertelsmann. 1873. 1 ℳ 20 ₰.

Palmer, Chr., Evangelische Pädagogik. Stuttgart bei Steinkopf. 4. Auflage. 1869. 7 ℳ 20.

Schumann, J Ch. G., Lehrbuch der Pädagogik. Hannover, Karl Meyer. 2 Theile. 6. Aufl. 1881. 8 ℳ 80 ₰.

Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulzesche Buchh. 1882. 1. Bd. 2 ℳ 40 ₰.

b) Zur Geschichte der Pädagogik.

Schmidt, Karl, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt. 4. Aufl. von **Richard Lange.** Cöthen, Paul Schettlers Verlag. 4 Bände. 33 ℳ Bd. I bis III 4. Aufl., Bd. IV 3. Aufl.

Raumer, E. v., Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Gütersloh, Bertelsmann. 26 ℳ

Rarf, H., Zur Biographie Pestalozzis. Winterthur, Bleuler & Haushherr. 4 ℳ

Pestalozzis sämmtliche Werke. Herausg. von W. Seyffarth. Brandenburg a/H., Adolf Müller. 1871—73. 61 Lieferungen à 60 ₰.

Richter, Karl, Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten Schriften älterer und neuerer Zeit. Leipzig, Hesse. In Lieferungen à 50 ₰.

Lange, Richard, Fröbels sämmtliche Werke. Berlin, Enslin. Abth. I 6 ℳ 80 ₰ Abth. II 8 ℳ

Dinters Leben, von ihm selbst geschrieben. Plauen, A. Schröter. 1860. 1 ℳ 80 ₰.

Langenberg, Adolf Diesterweg, sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a M., Diesterweg. 1867—68. 6 ℳ

Scholz, Chr. G., Meine Erlebnisse als Schulmann. Breslau, Maruschke & Berendt. 1862. 4 ℳ

Rousseaus Emil oder Ueber die Erziehung. Von Grosse übersetzt. 6. Auflage. Leipzig, O. Wigand. 1872. 3 ℳ

Leutbecher, Amos Comenius' Lehrkunst. Leipzig, Wilh. Baensch. 1855. 1 ℳ 50 ₰.

Dittes, Fr., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für deutsche Volksschullehrer. Leipzig, Klinkhardt. 6. Aufl. 1878. 3 ℳ

Hoppe, H., Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha, Verlag von Perthes. 5 Bde. 1858—60. 26 ℳ

Krause, G., Wolfgang Ratichius. Leipzig, Dyksche Buchh. 1872. 3 ℳ

Lenz, E., Die Pädagogik des Joh. Sturm. Berlin, Verlag von Weidmann. 1872. 2 ℳ

Lüdke, K. J., Valentin Trotzendorf. Berlin, 1856. 1 ℳ

Lyser, J., Joachim Heinrich Campe. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 2 Bde. 1877. 14 ℳ

Gerber, E., Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Classiker. Gütersloh bei Bertelsmann. 1877—79. 4 Hefte. 10 ℳ 20 ₰

Schneider, K., Rousseau und Pestalozzi. Bromberg, Mittlersche Buchhandlung. 2. Aufl. 1873. 1 ℳ

Bey, Th., Fichtes Reden an die deutsche Nation. Langensalza, H. Beyer und Söhne. 1 ℳ 80 ₰.

Fischer, Kuno, Francis Bacon und seine Nachfolger. Leipzig, Brockhaus. 1875. 15 ℳ

Schärer, Em., John Locke. Leipzig, J. J. Weber, 1860. 5 ℳ

c) Zur Anthropologie.

Drbal, Empirische Psychologie. Wien, Braumüller, 1882. 4 ℳ

Dreßler, Die Grundlehren der Psychologie und Logik. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1872. 3. Aufl. 2 ℳ

Beneckes Seelenlehre von Raue. Mainz, G. Fabersche Buchhandlung. 5. Auflage. 1876. 3 ℳ

Schmidt, Karl, Die Anthropologie. Dresden, Louis Ehlermann. 2. Auflage. 13 ℳ 50 ₰.

Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. Leipzig, E. Keil. 13. Aufl. 9 ℳ broch.

Fiedler, Anatomische Wandtafeln. Dresden, Meinhold, 1862. 6. Aufl. Imp.-Format. 9 ℳ Aufgez in Stäben 18 ℳ

Vogt, Physiologische Briefe für die Gebildeten aller Stände. Gießen, Ricker. 4. Aufl. 1874. 12 ℳ

Strümpell, Ludw., Psychol. Pädagogik. Leipzig, Verlag von G. Böhme. 1880. 5 ℳ 40 ₰.

Erdmann, J. E., Psychologische Briefe. 6. Aufl. Leipzig, Verlag von Geibel. 1882. 8 ℳ

Baginsky, Ad., Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart, Verlag von Ferd. Enke. 2. Aufl. 1883. 10 ℳ

d) Specielle Methodik.

Kehr, C., Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Schuldisciplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer ꝛc. Gotha, E. F. Thienemann. 8. Aufl. 1877. 4 ℳ

Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. I.—IV. Schuljahr. 1879—81. Dresden, Verlag von Bleyl und Kaemmerer. 8 ℳ 75 ₰.

Kehr, C., Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha, Thienemann, 1877—82. 24 ℳ

Knoke, K., Zur Methodik der biblischen Geschichte. Hannover, C. Meyer. 1878. 3 ℳ

3) Religionsunterricht.

a) Zur Vorbereitung für den Unterricht in der Volksschule.

Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Dresden, Meinhold. 9. Aufl. 1 ℳ 50 ₰.

Kehr, Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule auf Grundlage der heiligen Schrift, nach pädagogischen Grundsätzen. Gotha, E. F. Thienemann. 1881. 4. Aufl. 2 Bände. 8 ℳ

Sell, Handbuch zum Katechismus der christlichen Lehre. Friedberg, Bindernagel. 1847. 2. Aufl. Herabgef. Preis 4 ℳ

Zezschwitz, Gerhard, v. Die Christenlehre im Zusammenhang. Ein Hilfsbuch für Religionslehrer und für reifere Confirmanden. Leipzig, 1880. 1. u. 2. Abth. 8 ℳ 60 ₰.

Weber, F., Kurzgefaßte Einleitung in die heiligen Schriften des Alten und Neuen Testaments. Nördlingen, Verlag von Beck. 4. Aufl. 1874. 9 ℳ 50 ₰.

Materne, K., Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Leipzig, Reichhart. 1865—70. 3 Theile. 7 ℳ.

Außerdem: Rissen, Itzerott, Vormbaum u. m. A.

b) Zum Weiterstudium für den Lehrer.

Hagenbach, Leitfaden für den christlichen Religionsunterricht. 6. Auflage. 1861. Leipzig, Hirzel. 2 ℳ.

Hausrath, Der Apostel Paulus. Heidelberg, Bassermann. 1872. 2. Aufl. 6 ℳ

Thiele, H., Jerusalem, seine Lage, seine heiligen Sitten und seine Bewohner, nach eigener Anschauung dargestellt. Halle, R. Mühlmann. 1861. 2 ℳ 40 ₰.

Schüren, J. H., Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule. Osnabrück, Rackhorst. 1872. 6. Aufl. 1 ℳ 20 ₰.

Lang, H., Ein Gang durch die christliche Welt. Berlin, Georg Reimer. 1870. 2. Aufl. 3 ℳ 75 ₰.

Lang, H., Versuch einer christlichen Dogmatik allen denkenden Christen dargeboten. 2. Aufl. Berlin, Georg Reimer. 1868. 3 ℳ 50 ₰.

Bippermann, Kirchengeschichte für Haus und Schule. Grimma, Gensel. 1877. 3. Aufl. Herabgesetzter Preis 3 ℳ 40 ₰.

Koch, E., Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges. 8 Bände und Register. Stuttgart, Belser. 1866—77. 33 ℳ 60 ₰.

Schnorr, Die Bibel in Bildern. Leipzig, G. Wiegand. 1860. 30 ℳ, geb. 42 ℳ

Hagenbach, K. R., Vorlesungen über Kirchengeschichte von der ältesten Zeit bis zum 19. Jahrhundert. Leipzig, Hirzel. 1871—72. 38 ℳ

Wackernagel, Ph., Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts. 1855—77. 118 ℳ

Lipsius, R. A., Lehrbuch der evangelisch-protestantischen Dogmatik. Braunschweig. 2. Aufl. 1879. 12 ℳ 80 ₰.

Schenkel, D., Die Grundlehren des Christenthums. Leipzig, Brockhaus. 1877. 9 ℳ

Pfleiderer, Otto, Glaubens- und Sittenlehre. Berlin, G. Reimer. 1880. 5 ℳ

Köstlin, J., Martin Luther. Sein Leben und seine Schriften. Leipzig, Fues. 1883. 8 ℳ

Wuttke, A., Christliche Sittenlehre. Leipzig, Hinrichsche Buchh. 5. Aufl. 1875. 2 Bände. 18 ℳ

4) Deutsche Sprache und Litteratur.

a) Zur Vorbereitung für den Volksschullehrer.

Lehr-Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. Gotha, E. F. Thienemann. 1877. 8. Aufl. 2 ℳ 80 ₰.

Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1878. 5. Aufl. 2 ℳ

Wiedemann, Franz, Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Rathgeber für junge Elementarlehrer. Neu-Ruppin, Oehmigke. 1880. 5. Aufl. 4 ℳ

Berthelt, Praktische Anweisung zum deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 1873. 5. Aufl. (Vergriffen.) 75 ₰.

Rudolph, Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. 4 Abschnitte. I. 7. Aufl. 1880. 1 ℳ 50 ₰. II. 5. Aufl. 1877. 3 ℳ III. 5. Aufl. 1880. 2 ℳ 50 ₰. IV. 5. Aufl. 1882. 7 ℳ

Lehr, Theoretische praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den Sprachunterricht in einer ungetheilten Volksschule. Gotha, Thienemann. 7. Aufl. 1878. 3 ℳ 60 ₰.

Otto, Fr., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Leipzig, Körner. 7. Auflage. 1873. 3 ℳ 60 ₰.

Kellner, L., Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Altenburg, Pierer. I. 16. Aufl. 1878. 2 ℳ 50 ₰. II. 14. Aufl. 1875. 1 ℳ 50 ₰. III. 17. Aufl. 1878. 1 ℳ 30 ₰.

Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Berlin, Wilhelm Schulze. 1882. I. Thl. 50 ₰. II. Thl. 1 ℳ III. Thl. 1 ℳ 50 ₰.

Wetzel, Leitfaden der deutschen Sprache. Berlin, Stubenrauch. 1881. 4. Aufl. 2 ℳ.

Kaiser, Josef, Sprachlehre oder die wichtigsten Regeln und Gesetze der deutschen Schriftsprache. Wien, Teufen. 5. Aufl. 1872. 2 ℳ 40 ₰.

Jütting, W. U., Leitfaden für die Geschichte der deutschen Litteratur von einem Vereine von Lehrern. Potsdam.

Dietlein u. Gen., Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Berlin, Theodor Hofmann. 1881—83. Lfg. 1—18 à 60 ₰. (Bd. I und II gel.)

Dahin würden auch gehören: **Hermes, Panitz, Koch** u. m. A.

b) Zur Weiterbildung.

Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur. 3 Bände. [illegible] Brandstetter. 1879. 16 ℳ 50 ₰. 8. Aufl. I. Thl. 5 ℳ 10 ₰. II. 6 ℳ [illegible] III. 4 ℳ 50 ₰.

Koberstein, A., Grundriß zur Geschichte der deutschen Nationallitteratur. [illegible] Leipzig. 1872—74. 5. Aufl. 53 ℳ I. Bd. 7 ℳ 50 ₰. II. 5 ℳ [illegible] III. 8 ℳ 40 ₰. IV. 17 ℳ V. 14 ℳ 50 ₰.

Barthel, Karl, Vorlesungen über die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. [illegible] gesetzt von Röper. 9. Aufl. 1879. 11 ℳ

Schäfer, J. W., Geschichte der deutschen Litteratur des 18. Jahrhunderts. 3 Bän[illegible] Leipzig, T. O. Weigel. 1859. 5 ℳ 40 ₰, wohlf. Ausg.

Hettner, H., Litteraturgeschichte des 18. Jahrh. Braunschweig, Vieweg & So[illegible] I. Thl. 3. Aufl. 1872. 8 ℳ II. 4. Aufl. 1880. 8 ℳ III. 3. [illegible] 1879. 30 ℳ 50 ₰.

Gödicke, K., Elf Bücher deutscher Dichtung. 2 Theile. Leipzig, Hahn. 1849. 8 [illegible]

Möbius, P., Katechismus der deutschen Litteratur. 5. Aufl. Leipzig, Weber. 18[illegible] 1 ℳ 50 ₰.

Kurz, Heinrich, Geschichte der deutschen Litteratur. 4 Bände. Leipzig, Teub[illegible] 1873—74. 51 ℳ

Vilmar, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Marburg, Elwert. 21. [illegible] 1883. 6 ℳ 50 ₰.

Lewes, Goethes Leben und Schriften. Uebersetzt von Frese. Stuttgart, Krabbe. 2 Bde. 14. Aufl. 1883. 6 ℳ.

Palleske, Schillers Leben und Werke. Stuttgart, Krabbe. 11. Aufl. 1882. 6 ℳ

Scherr, J., Friedrich Schiller und seine Zeit. 3 Theile in einem Bande. Leipzig, O. Wiegand. 1862. 3. Aufl. 4 ℳ 50 ₰.

Stahr, Lessing. Sein Leben und seine Werke. Berlin, Guttentag. 2 Bde. 8. Aufl. 1877. 6 ℳ

Gervinus, G. G., Geschichte der deutschen Dichtung. Leipzig. 5 Bde. 5. Auflage. 1871—74. 46 ℳ

Schmidt, Julian, Geschichte der deutschen Litteratur seit Lessings Tod. Leipzig, Grunow. 3 Bde. 5. Aufl. 25 ℳ 50 ₰.

Scherr, Joh., Allgemeine Geschichte der Litteratur. Stuttgart, Conradi. 2 Bände. 5. Aufl. 10 ℳ.

Steinthal, H., Der Ursprung der Sprache. Berlin, Dümmler. 1877. 3. Aufl. 6 ℳ

Scherer, W., Geschichte der deutschen Dichtung im 11. und 12. Jahrhundert. Straßburg, Trübner & Co. 1875. 3 ℳ 50 ₰.

Gottschall, R., Die deutsche Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts. Breslau. Trewendt. 5. Aufl. 1881. 4 Bde. 20 ℳ

5) Weltgeschichte.

Schwab, G., Die schönsten Geschichten des classischen Alterthums. Gütersloh, Bertelsmann. 13. Aufl. 3 Bde. Geb. 12 ℳ. Wohlf. Ausg. geb. 3 ℳ 60 ₰.

Beckers Weltgeschichte, fortgef. von Schmidt. 24 Thle. Leipzig, Duncker & Humblot. 4. Aufl. 1874—79. 54 ℳ

Schmidt, Ferd., Weltgeschichte für Schule und Haus. Berlin, Friedberg & Mode. 1876. 2. Aufl. 18 ℳ

Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Theile. 1880. Leipzig, Brandstettter. 22. Aufl. 9 ℳ

Freitag, G., Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bände. Leipzig, Hirzel. 8. Aufl. 1881. 28 ℳ 50 ₰.

er, G., Allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht des Geistes- und Culturlebens der Völker und mit Benutzung der neuern geschichtlichen Forschungen. 15 Bände und 4 Register. Leipzig, Engelmann. 98 ℳ 65 ₰.

ber, G., Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Cultur, Litteratur und Religion. Leipzig, Engelmann. 2. Bände. 18. Aufl. 1879. 15 ℳ

nicke, C., Die Geschichte der Welt. Berlin, Petr. Paetel. 6 Bände. 6. Aufl. 1878–81. 36 ℳ

th, Griechische Geschichte. 1850. Nürnberg, Stein. 4 ℳ 50 ₰.

bke, Denkmäler der Kunst. Stuttgart, Neff. Klassiker-Ausgabe 10 ℳ, Volks-Ausgabe 30 ℳ

ıloffer, Fr. Chr., Weltgeschichte für das deutsche Volk. Oberhausen und Leipzig. 19 Bde. 1871—74. 3. Aufl. 71 ℳ 25 ₰.

ieſebrecht, W. v., Geschichte der deutschen Kaiserzeit. Braunschw., Schwetschke & Sohn. Bd. I 1874. 4. Aufl. 15 ℳ Bd. II 1875. 4. Aufl. 12 ℳ Bd. III 1876. 4. Aufl. 19 ℳ Bd. IV 1877. 10 ℳ 80 ₰. Bd. V Abth. 1. 8 ℳ 60 ₰.

uncker, Max, Geschichte des Alterthums. Leipzig, Duncker & Humblot. 5. Aufl. 1878–82. 64 ℳ 20 ₰.

Rommſen, Th., Römische Geschichte. Berlin, Weidmann. 3 Bände. 1874—75. 6. Aufl. 22 ℳ 80 ₰.

Curtius, E., Griechische Geschichte. Berlin, Weidmann. 3 Bände 1879—80. 5. Aufl. 29 ℳ.

Ranke, L. v., Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Leipzig, Duncker und Humblot. 6 Bände. 1873. 30 ℳ

Ranke, L. v., Zwölf Bücher preußischer Geschichte. Leipzig, Duncker & Humblot. 5 Bde. 2. Aufl. 1978—79. 25 ℳ

Sybel, H. v., Geschichte der Revolutionszeit. Frankfurt, Löters Anstalt. 1878. 5 Bde. 50 ℳ 40 ₰.

Treitſchke, H. v., Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts. 1. Theil. Leipzig, Hirzel. 3. Aufl. 1882. 10 ℳ

Droyſens, J. G., Schriften.

6) Geographie.

Autzner, Geographische Bilder. 2 Bde. Glogau, Flemming. 2. Aufl. 1877. à 7 ℳ

Kiß, Länder- und Völkerkunde in Biographien. 4 Bände. 1846—52. Leipzig, Duncker & Humblot. 15 ℳ

Seydlitz, Große Schulgeographie. Breslau, Hirts Verlag. 19. Auflage. 1881. 3 ℳ 75 ₰.

Daniel, Handbuch der Geographie 4 Bände. 1878—82. Leipzig, Fues. 5. Aufl. 40 ℳ

Klöden, Handbuch der Erdkunde. I.—IV. Thl. 1873—79. 49 ℳ V. Thl. im Druck. Berlin, Weidmann.

Stein-Hörſchelmann, Handbuch der Geographie und Statistik. 7. Aufl. 4 Bände und 2 Nachträge. 72 ℳ

Dieſterwegs Populäre Himmelskunde und astronomischee Geographie, herausg. von Stützling. Berlin, Enslin. 10. Aufl. 1879. 6 ℳ

Wetzel, Ed., Allgemeine Himmelskunde. Berlin, Stubenrauch. 1875. 3. Aufl. 10 ℳ

Müller, Kosmische Physik. 4. Aufl. 1875. Braunschweig, Vieweg. 24 ℳ.

Ritter, K., Einl. zur allg. vergleichenden Geographie und Abhandl. zur Begründung einer mehr wissenschaftlichen Behandlung der Erdkunde. Berlin, Georg Reimer. 1852. 3 ℳ

Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. Grimma, Gensel. 1879. 3. Aufl. 3 ℳ 60 ₰.

Engli, Neue Erdkunde für höhere Schulen. St. Gallen, Huber & Co. 6. Aufl. 1881. 3 ℳ

Peschel, Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde. Leipzig, Duncker & Humblot. 1883. 4. Aufl. 4 ℳ.

Peschel, Völkerkunde. Leipzig, Duncker & Humblot. 4. Aufl. 1877. 11 ℳ 50 ₰

Kutzen, Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. Breslau, Hirt. 3. Aufl. 8 ℳ

Masius, Geographisches Lesebuch. Halle. 1874. I. Bd. 6 Abth, 4 ℳ

Hochstetter, F., Die feste Erdrinde nach ihrer Zusammensetzung, ihrem Bau und ihrer Bildung. Prag, Temski. 1880. 3. Aufl. 6 ℳ

Mädler, v., Geschichte der Himmelskunde von der ältesten bis auf die neueste Zeit. Braunschweig, Westermann. 1873. 17 ℳ

Grube, A. W., Geographische Charakterbilder. Leipzig, Brandstetter. 3 Theile. 16. Aufl. 1882. 12 ℳ 50 ₰.

Pütz, W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiberg, Herder. 10. Aufl. 1877. 2 ℳ 50 ₰.

7) Mathematik

a) Zur Vorbereitung für den Lehrer.

Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch. Gütersloh, Bertelsmann. 2 Bde. 6. Aufl. 1864—66. 7 ℳ 50 ₰.

Heutschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 12. Auflage. 1882. 2 Theile. Leipzig, Merseburger. 4 ℳ 80 ₰.

Schmidt, Aufgaben zum Kopfrechnen. 6. Auflage. 1879. Berlin, Th. Hofmann. 2 Theile. 2 ℳ 20 ₰.

Als Aufgabenbücher für die Hand der Kinder sind zu empfehlen: Böhme (Berlin), Koch (Berlin), Scharlach (Halle), Berthelt (Dresden), Sobolowski, Stude, Henschel u. m. A.

b) Zur Weiterbildung für den Lehrer.

Hirsch, Meier, Aufgabensammlung. 1881. Altenburg, Pierer. 3 ℳ

Heis, Eduard, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algrebra. 62. Aufl. 1883. Köln, Du-Mont-Schauberg. 3 ℳ

Matthiesen, L., Kommentar zur Sammlung von Heis. 3. Aufl. 1880. Du-Mont-Schauberg. 2 ℳ.

Aschenborn, Lehrbuch der Arithmetik. Berlin, Decker. 3. Aufl. 1878. 7 ℳ.

Lübsen, Lehrbuch der Analysis. 7. Aufl. 1877. Leipzig Brandstetter. 3 ℳ 60 ₰

— Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. 20. Auflage. 1880. Leipzig, Brandstetter. 4 ℳ

— Lehrbuch der Elementargeometrie. 24. Aufl. 1881. Brandstetter. 3 ℳ

— Lehrbuch der anal. und höheren Geometr. 11. Aufl. 1876. Brandst. 4 ℳ

— Einleitung in die Infinitesimalrechnung. 6. Aufl. 1880. 8 ℳ

Einleitung in die Mechanik. 4. Aufl. 1876. 6 ℳ 80 ₰.

— Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 13. Aufl. 1880. 2 ℳ 40 ₰.

Baltzer, Rich., Die Elemente der Mathematik. Leipzig, Hirzel. I. Bd. 1876. 6. Aufl. 4 ℳ II. Bd. 1879. 5. Aufl. 6 ℳ

Autenheimer, Fr., Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung mit zahlreichen Anwendungen aus der Analysis, Geometrie, Mechanik, Physik ꝛc. Weimar, Bernh. Fr. Voigt. 2. Aufl. 1875. 7 ℳ 50 ₰.

Zu empfehlen: Spitz, Kambly, Schlömilch, die Geometrie des Maßes ꝛc.

8) Naturwissenschaften.

a) Naturgeschichte.

aa) Botanik.

Garcke, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. Berlin, Parey. 14. Auflage. 3 ℳ 50 ₰

Lüben, A., Pflanzenkunde. 6. Aufl. 1879. Halle, Anton. 9 ℳ

Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. 5. Aufl. 1877. Heilbrunn, Harminger. 6 ℳ

Behrens, Wilh. Jul., Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft. 2. Auflage. 1882. Braunschweig, C. A. Schwetschke & Sohn. 3 ℳ

Sachs, Julius, Vorlesungen über Pflanzen-Physiologie. Leipzig. 1882.

bb) Zoologie.

Giebel, Die nützlichsten Vögel unserer Aecker, Wiesen und Gärten. Berlin, Parey. 4. Aufl 1877. 1 ℳ

Tschudi, F. v., Das Thierleben der Alpenwelt. Leipzig, Weber. 10. Aufl. 6 ℳ.

Müller, Leben und Eigenthümlichkeiten der höheren Thierwelt. 1868. Leipzig, Spamer. 10 ℳ

Glaser und Klotz, Leben und Eigenthümlichkeiten der niederen Thierwelt. 2 Abth. Leipzig, Spamer. 8 ℳ

Brehm-Schödler, Illustrirtes Thierleben. Hildburghausen, bibliographisches Institut. 1879. 27 ℳ

Claus, Carl, Grundzüge der Zoologie. Marburg, Elwert. 1880/82.. 4. Auflage. 20 ℳ

Gegenbaur, Carl, Grundriß der vergleichenden Anatomie. 2. Aufl. 1878. Leipzig, Wilh. Engelmann. 14 ℳ

Huxley, T. H., Handbuch der Anatomie der Wirbelthiere. Uebersetzt v. F. Ratzel. Breslau, Kern. 1873. 11 ℳ

cc) Mineralogie und Geologie.

Häckel, Natürliche Weltgeschichte. G. Reimer 7. Aufl. 1879. 10 ℳ

Voigt, Lehrbuch der Geologie. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 2 Bde. 4. Aufl. 1879. 26 ℳ

Naumann, Friedrich Carl, Elemente die Mineralogie. W. Engelmann. 10. Aufl. 1877. 14 ℳ

Credner, Hermann, Elemente der Geologie. Leipzig, Engelmann. 1878. 4. Aufl. 14 ℳ

Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astronomischen und physischen Geographie, Geologie und Biologie. Bearbeitet von J. Hann, F. v. Hochstetter und A. Pokorny. 3 Aufl. 1881. 12 ℳ

Roses, Gustav, Elemente der Krystallographie von Alexander Sadebeck. Berlin, Mittler & Sohn. I. Bd. 1873. 7 ℳ 50 ₰. II. Bd. 1876. 12 ℳ

b) Physik.

Reis, Lehrbuch der Physik. Leipzig, Quandt. 5. Aufl. 1881. 8 ℳ 20 ₰.

Pouillet-Müller, Lehrbuch der Physik. Braunschweig, Vieweg. 8. Aufl. 37 ℳ

Eisenlohr, W., Physik. Stuttgart, Engelhorn. 11. Aufl. 1876. 9 ℳ

Jochmann, E., Grundriß der Experimentalphysik. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Vermehrt um Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie von O. Hermes. Mit 158 Holzschnitten und 4 Tafeln. 8. verb. Aufl. 1883. Berlin, Winckelmann und Söhne. Geb. 5 ℳ 30 ₰.

Daguin, P. A., Traité Elémentaire de Physique, Théorique et Experimentale avec les applications à la météorologie et aux arts industriels ꝛc. Toulouse und Paris. 1880. 4 Bde. 4. Aufl. 40 Fr.

Wüllner, Adolph, Lehrbuch der Experimentalphysik. Leipzig, Teubner. 3. Aufl. 1874—75. 4 Bde. 41 ℳ.

Frick, J., Die physikalische Technik oder Anleitung zur Herstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 5. Aufl. 1876. 12 ℳ

Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte auf den Gebieten der Physik und Chemie, der Technologie und Mechanik, der Astronomie und Meteorologie. Herausg. von **H. Gretschel** und **G. Wunder**. Leipzig, Quandt & Händel. Jährlich ein Band. 6 ℳ

c) Chemie.

Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. 19. Aufl. 1881. 7 ℳ

Wagner, Chemische Technologie. Leipzig, Otto Wiegand. 11. Aufl. 12 ℳ

Roscoe, H. E., und **Schorlemmer, C.**, Ausführliches Lehrbuch der Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn. I. Bd. 1877. 12 ℳ. II. Bd. 1879. 16 ℳ 80 ₰.

Roscoe und Schorlemmer, Kurzes Lehrbuch der Chemie. 7. Aufl. 1882. 5 ℳ 50 ₰.

Heumann, Karl, Privatdoc. d. Ch. am Polytechn. zu Darmstadt, Anleitung zum Experimentiren bei Vorlesungen über anorganische Chemie, zum Gebrauch an Universitäten und technischen Hochschulen, sowie beim Unterricht an höheren Lehranstalten. Vieweg & Sohn. Lfg. 1—4. 1876—79. 17 ℳ 20 ₰.

Meyer, Lothar, Moderne Theorien der Chemie ꝛc. 4. Aufl. 1880 1. Buch 5 ℳ 2. Buch 5 ℳ

Hofmann, August Wilhelm, Einleitung in die moderne Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 6. Aufl. 1877. 5 ℳ

Druck von Paul Schettler's Verlag in Cöthen.

Druck von Paul Schettler's Verlag in Cöthen.

3 2044 038 455 341

DATE DUE

DEMCO, INC. 38-2931